Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9370994
Centre d'intérêt: 960

Laferrière, Serge.

L'évaluation sommative en éducation physique : cadre d'élaboration d'instruments de mesure : guide à l'intention des professeurs d'éducation physique / Serge Laferrière. -- 1re éd. -- Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, Centre des ressources didactiques et pédagogiques, 1993.
96 p. ; 28 cm.

"Recherche... subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Code: 1532-0406. Bibliogr.: p. 93-95. Glossaire.

ISBN 2-921331-10-1

Vedette(s)-secondaire(s): Collège de Bois-de-Boulogne. Centre des ressources didactiques et pédagogiques

Descripteur(s): Education physique * Evaluation sommative * Instrument de mesure * Elaboration d'instruments * Objectifs d'enseignement * Habileté psychomotrice * Guide * Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce guide fournit aux professeurs d'éducation physique du collégial un outil de travail leur permettant de concevoir eux-mêmes un instrument de mesure propre à répondre à leurs objectifs d'évaluation des apprentissages d'ordre psychomoteur. La démarche composée de dix étapes a été expérimentée dans un échantillon de 29 cours et auprès de 16 collèges et le degré de transférabilité ainsi que le niveau de validité des instruments élaborés permettent de l'appliquer à l'ensemble des cours d'éducation physique du collégial.

Type de document:

L'évaluation sommative en éducation physique

# Cadre d'élaboration d'instruments de mesure

*Guide à l'intention des professeurs d'éducation physique*

Collège de Bois-de-Boulogne

Serge Lafernière

Département d'éducation physique

CRDP

9370994

1re édition, dépôt légal 2e trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-921331-10-1

Couverture et présentation graphique de Jean De Marre

Ce guide a été édité par
le collège de Bois-de-Boulogne
10555, avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal (Québec)

H4N 1L4

# L'évaluation sommative en éducation physique

## Cadre d'élaboration d'instruments de mesure

**Guide à l'intention des professeurs d'éducation physique**

Serge Laferrière

Département d'éducation physique

Collège de Bois-de-Boulogne

Centre des ressources didactiques et pédagogiques

La recherche qui a permis la production de ce guide a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

# Remerciements

La production de ce guide a été rendue possible grâce à la contribution offerte par les collaborateurs suivants :

À titre de consultants :

Rémi Bissonnette, Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke

Bertrand Hould, Département de mesure et évaluation, Université Laval

Luc Chiasson, Département d'éducation physique, Cégep de Lévis-Lauzon

Claude St-Hilaire, conseiller pédagogique en évaluation, Cégep de Bois-de-Boulogne

À titre de participants à l'expérimentation et au processus de validation :

René Côté, Cégep de Granby Haute-Yamaska
Pierre Dugas, Cégep de Granby Haute-Yamaska
Hélène Normandeau, Cégep Lionel-Groulx
Richard Leblanc, Cégep de Rosemont
Lorraine Vallée, Cégep de Rosemont
André Proulx, Cégep de Jonquière
André Chalin, Cégep Montmorency
Mario Pépin, Cégep Montmorency
Ginette Lafernière, Cégep Montmorency
Hélène Morin, Cégep Édouard-Montpetit
Lionel Couture, Cégep André-Laurendeau
Diane Madore, Cégep de Bois-de-Boulogne
Lucie Lemire, Cégep de Bois-de-Boulogne
Geneviève Joncas, Cégep de Saint-Hyacinthe
Jocelyn Vézina, Cégep de Chicoutimi
Serge Martin, Cégep de Chicoutimi
Paul-André Boudreault, Cégep de Saint-Félicien
Johanne Tremblay, Cégep de Saint-Félicien
Michel Tremblay, Cégep de Saint-Félicien
Jean Lamothe, Cégep de Saint-Félicien
Guy Rousseau, Cégep de Saint-Félicien
Diane Jean, Cégep François-Xavier-Garneau
Lyne Boulanger, Cégep François-Xavier-Garneau
André Garant, Cégep de Maisonneuve
Donald Renauld, Cégep de La Pocatière
Serge Ratté, Cégep de Victoriaville
Pierre Lamothe, Cégep de Victoriaville
Louis Gilbert, Cégep de Victoriaville
Anne Macot, Cégep de Saint-Laurent
Raymonde Germain, Cégep Dawson
Claude Laroche, Cégep du Vieux Montréal
Gilles Beaulieu, Cégep du Vieux Montréal
Michel Perreault, Cégep de Maisonneuve
Gérard Lauzière, Cégep de Maisonneuve
Robert Montpetit, Cégep de Maisonneuve
Michèle Arnaud, Cégep de Maisonneuve
Paulette Lebeau, Cégep de Maisonneuve
Réjean Croisetière, Cégep de Maisonneuve
Alain Rochon, Cégep de Maisonneuve
Gilles Otis, Cégep de Maisonneuve
Louise Benoit-Paré, Cégep de Sherbrooke
Elaine Tanguay, Université de Sherbrooke
Denise Beaupré, Cégep Ahuntsic
George Hurtubise, Cégep Ahuntsic
Pierre Dumont, Cégep Ahuntsic
Gilles Dontigny, Cégep Ahuntsic
Claude Ferragne, Cégep Ahuntsic
Michèle Clermont, Cégep Ahuntsic
Jacques Savoie, Cégep de Bois-de-Boulogne
Jean-Pierre Bourget, Cégep de Bois-de-Boulogne
Jean-Marie Cousineau, Cégep Édouard-Montpetit
Bernard Normand, Cégep Édouard-Montpetit
Michel Mathieu, Cégep Édouard-Montpetit
François Vaillancourt, Cégep Édouard-Montpetit

# Avant propos

Les politiques institutionnelles laissent souvent aux professeurs d'éducation physique la latitude d'évaluer ce qu'ils veulent et comme ils veulent. Or le seul usage d'une façon de faire au cours des années ne suffit pas au fondement de sa légitimité. La recherche permet de confronter nos pratiques à une critique systématique; elle leur permet ainsi de se renouveler.

Depuis la diffusion par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science des nouveaux objectifs de l'éducation physique pour le niveau collégial en 1988, les professeurs d'éducation physique ont maintes fois manifesté leur intention de renouveler leurs pratiques évaluatives. Ils réclamaient un outil de travail qui leur permettrait de décerner une note reflétant davantage jusqu'à quel point l'élève a atteint ces objectifs ministériels. Aussi le ministère a accepté, en 1991, de subventionner un projet de recherche qui proposera un cadre d'élaboration d'instruments de mesure pour l'évaluation sommative.

L'évaluation des apprentissages ne se limite pas à l'exigence administrative qui commande une remise de note; elle doit faire partie de la planification d'un cours. Intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation sommative peut contribuer à l'atteinte des objectifs ministériels: elle procure une gratification susceptible de générer des attitudes positives à l'endroit de la santé. Aussi les informations recueillies à l'aide d'un instrument de mesure approprié permettent au professeur d'éducation physique de vérifier l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées.

Ce guide, qui constitue le fruit d'une recherche effectuée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), fournit aux professeurs d'éducation physique un outil de travail permettant de concevoir l'instrument de mesure dont ils ont besoin. Considérant la diversité des comportements et des actions susceptibles d'être évalués, les différentes activités d'apprentissage possibles et la variété des approches pédagogiques utilisées, les instruments de mesure gagnent à être construits sur mesure par chaque enseignant.

Ce guide propose une démarche qui peut être utilisée par tous les professeurs d'éducation physique, quelle que soit leur formation en mesure et évaluation.

Cette démarche fut expérimentée dans un échantillonnage de 29 cours représentant les huit catégories suivantes: les sports individuels, les sports duels, les sports collectifs, les activités aquatiques, les activités de conditionnement physique, la danse, les cours de plein air et les cours de relaxation. Le degré de transférabilité obtenu permet d'établir que cette démarche peut être appliquée à l'ensemble des cours d'éducation physique présentement offerts au collégial.

Plusieurs études récentes nous fournissent aujourd'hui les ingrédients nécessaires pour élaborer un instrument de mesure de qualité dans le domaine psychomoteur. S'inspirant de guides existant dans des secteurs connexes et des plus récentes publications sur le sujet, cette démarche composée de dix étapes fut élaborée, puis expérimentée auprès de professeurs d'éducation physique de 16 collèges représentant les différentes régions du Québec. Ce guide présente une démarche qui tient compte de la rétroaction obtenue de la part de tous ces participants.

L'analyse des résultats obtenus confirme l'efficacité de cette démarche ; les instruments élaborés à partir des dix étapes proposées dans cette démarche ont démontré un niveau significatif de validité. L'utilité et la simplicité de cette démarche furent aussi évaluées : les recommandations des spécialistes en mesure et évaluation ont ainsi pu être vérifiées dans notre contexte québécois.

L'importance aujourd'hui accordée aux objectifs de savoir-être suscite un immense intérêt auprès des professeurs d'éducation physique quant aux moyens de les évaluer. Le cadre de référence présenté dans ce guide contribue à déterminer si ces objectifs doivent faire l'objet d'une évaluation sommative ou plutôt d'une évaluation formative. Bien que ce guide présente un cadre d'élaboration d'instruments de mesure pour vérifier l'atteinte des objectifs de savoir-faire, il fournit néanmoins des indications utiles aux enseignants intéressés à concevoir un instrument de mesure applicable aux objectifs de savoir-être.

Ce guide n'a pas la prétention de résoudre tous les problèmes d'évaluation. Il devrait toutefois susciter une réflexion sur les pratiques actuelles et proposer une démarche plus structurée, sans pour autant prétendre présenter le mode d'évaluation idéal.

# Table des matières

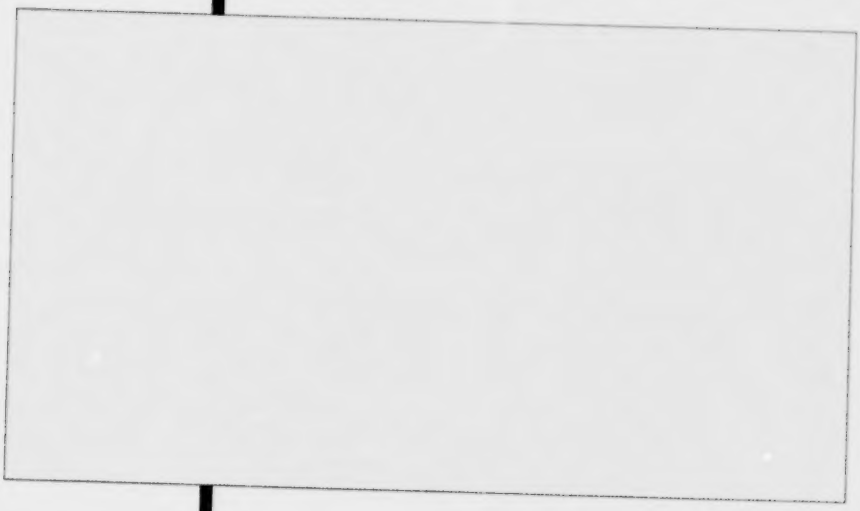

| | page |
|---|---|
| Remerciements | 7 |
| Avant-propos | 8 |
| Table des matières | 10 |
| Liste des tableaux | 11 |
| **Chapitre I** | |
| **L'évaluation des apprentissages, une partie intégrante du processus d'enseignement** | 13 |
| Le caractère particulier de l'évaluation sommative en éducation physique | 15 |
| Le rôle de l'évaluation sommative en éducation physique | 17 |
| Favoriser l'atteinte des objectifs poursuivis | 17 |
| Vérifier l'efficacité de nos méthodes d'enseignement | 19 |
| **Chapitre II** | |
| **Cadre d'élaboration d'instruments de mesure pour l'évaluation sommative** | 23 |
| Préalables à l'utilisation du cadre d'élaboration d'instruments de mesure | 25 |
| Les dix étapes à respecter dans l'élaboration d'un instrument de mesure | 33 |
| Exemples d'instruments de mesure conçus pour différentes catégories de cours | 47 |
| **Chapitre III** | |
| **Les fondements de la démarche proposée dans ce guide** | 61 |
| Les objectifs des cours d'éducation physique | 63 |
| Distinction entre les objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux | 63 |
| Les différents niveaux de généralité des objectifs | 65 |
| Un mode d'évaluation congruent avec les objectifs poursuivis | 67 |
| Une évaluation critériée | 67 |
| Le rôle essentiel de l'évaluation formative | 68 |
| Le contenu de l'évaluation sommative | 69 |
| L'évaluation des objectifs de savoir-être | 70 |
| Un seuil de réussite accessible à tous | 71 |
| Une évaluation instrumentée | 73 |
| Les caractéristiques d'un instrument de mesure de qualité | 75 |
| Un outil de travail pratique | 76 |
| **L'instrumentation** | 77 |
| L'élaboration d'un instrument de mesure | 77 |
| 1) Le choix des tâches représentatives | 78 |
| 2) L'identification de l'objet de mesure | 79 |
| 3) L'identification du contexte de mesure | 81 |
| 4) Le choix de l'instrument de mesure | 82 |
| 5) L'identification des critères | 87 |
| 6) L'identification des indices | 88 |
| 7) La spécification des critères et des indices | 89 |
| 8) La détermination de la pondération | 90 |
| 9) La présentation visuelle de la fiche d'observation | 91 |
| 10) Le protocole à respecter dans l'administration de l'instrument de mesure | 91 |
| Ouvrages cités | 93 |

# Liste des tableaux


| | | page |
|---|---|---|
| Tableau I | Préalables à l'utilisation du cadre d'élaboration d'instruments de mesure | 25 |
| Tableau II | Étapes à respecter dans l'élaboration d'un instrument de mesure pour l'évaluation sommative | 34 |
| Tableau III | Le choix des tâches représentatives | 35 |
| Tableau IV | Typologie des différents instruments de mesure susceptibles d'évaluer l'atteinte des objectifs de savoir-faire | 38 |
| Tableau V | L'identification des critères | 41 |
| Tableau VI | L'identification des indices | 42 |
| Tableau VII | La détermination de la pondération | 44 |
| Tableau VIII | Exemples d'instruments de mesure conçus pour différentes catégories de cours | 47 |
| Tableau IX | Grille d'appréciation à échelle descriptive pour le badminton | 48 |
| Tableau X | Liste de vérification pour le golf | 49 |
| Tableau XI | Grille d'appréciation à échelle descriptive pour le volley-ball | 50 |
| Tableau XII | Grille d'appréciation à échelle descriptive pour la natation | 51 |
| Tableau XIII | Grille d'appréciation à échelle uniforme pour la plongée sous-marine | 52 |
| Tableau XIV | Listes de vérification pour la musculation | 53 |
| Tableau XV | Grilles d'appréciation à échelle descriptive pour la danse aérobique | 54 |
| Tableau XVI | Grille d'appréciation à échelle descriptive pour le canotage | 56 |
| Tableau XVII | Grille d'appréciation à échelle descriptive pour le ski de fond | 57 |
| Tableau XVIII | Liste de vérification pour les techniques de relaxation | 58 |
| Tableau XIX | Modèle de fiche d'observation | 59 |
| Tableau XX | Les différentes catégories d'objectifs | 64 |
| Tableau XXI | La formule de calcul du pourcentage d'amélioration | 81 |
| Tableau XXII | Exemple de grille d'appréciation à échelle descriptive pour le volley-ball | 83 |
| Tableau XXIII | Exemple de grille d'appréciation à échelle uniforme pour évaluer la touche au volley-ball | 84 |
| Tableau XXIV | Exemple de grille d'appréciation à échelle uniforme pour évaluer les déplacements et la communication au basket-ball | 85 |
| Tableau XXV | Exemple de liste de vérification pour le plein air | 86 |

*Chapitre I*

# L'évaluation des apprentissages, une partie intégrante du processus d'enseignement



# LE CARACTÈRE PARTICULIER DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

L'évaluation sommative rend compte des apprentissages réalisés par l'élève dans un cours. Ces résultats sont communiqués aux élèves, aux parents et à la direction de l'établissement concerné. Cette forme d'évaluation comporte ainsi une valeur sociale et un caractère de sanction.

Lorsque le dossier de l'élève est envoyé à l'université, la note obtenue pour les cours d'éducation physique n'est pas comptabilisée pour fin d'admission. Quand les directions d'université font la sélection des candidats possibles pour leurs différentes facultés, elles ne tiennent pas compte de la note d'éducation physique. Le cours d'éducation physique ne fait donc pas partie de ces cours dont la note sert à des fins de sélection ; sa raison d'être au cégep répond plutôt à des besoins de formation. La formation offerte en éducation physique concerne le développement multidimensionnel et intégré, l'amélioration de la santé globale et l'apprentissage d'activités physiques.

Contrairement aux universités, les employeurs tendent à se dissocier de cette forme de sélection basée uniquement sur les connaissances acquises et les habiletés intellectuelles développées. L'entreprise recherche des candidats qui, en plus de posséder un diplôme d'études collégiales, peuvent s'adapter à une technologie nouvelle, communiquer et travailler en coopération (Villeneuve, 1992). La compétivité des entreprises est intimement liée à la qualité du produit et aux progrès technologiques ; de plus, une telle productivité ne peut être obtenue sans un personnel qui possède un niveau de santé satisfaisant.

La santé n'est plus seulement perçue comme l'absence de maladie, mais elle est plutôt associée à la capacité de l'individu à prévenir les maladies et les blessures, et à acquérir un certain niveau de bien-être physique, mental et social. Lorsque nous comparons les objectifs de l'éducation physique aux objectifs poursuivis par les autres disciplines, nous constatons que l'éducation physique s'intéresse davantage à la qualité de vie. **Les professeurs d'éducation physique ne peuvent pas limiter leur action uniquement au développement d'habiletés motrices ou à la transmission de connaissances, ils doivent aussi agir sur les attitudes, les habitudes et les valeurs.**

L'atteinte d'objectifs associés au domaine affectif est primordiale si nous désirons que le futur adulte adopte de bonnes habitudes de vie et démontre des comportements responsables. Moins préoccupés par un contenu à transmettre, les professeurs d'éducation physique adoptent une approche pédagogique qui situe l'élève dans un contexte où il doit agir en relation avec les autres (pour développer sa capacité à communiquer et à coopérer), participer à la gestion autonome de ses apprentissages (pour améliorer son degré d'autonomie) et ajuster ses comportements et réactions aux conditions variées qui lui sont présentées (pour développer sa capacité d'adaptation).

Le caractère de sanction habituellement associé à l'évaluation sommative semble moins évident en éducation physique. Bien que le régime pédagogique exige que l'élève réussisse ses cours d'éducation physique pour obtenir son diplôme d'études collégiales, cette règle est souvent ignorée dans certains collèges. Des élèves obtiennent leur diplôme d'études collégiales sans avoir satisfait à cette exigence. Plusieurs professeurs d'éducation physique se disent d'ailleurs « mal à l'aise » de décerner une note qui apparaît si peu importante, mais ils oublient que pour l'élève cette note revêt plus d'importance qu'ils ne le croient.

# LE RÔLE DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

L'évaluation des apprentissages s'inscrit dans une démarche de planification de l'enseignement et peut être considérée comme une des stratégies d'intervention. Le choix des pratiques évaluatives et des instruments de mesure comporte des conséquences sur les élèves et leurs apprentissages.

Si jadis l'évaluation fut perçue comme une tâche extérieure au processus d'apprentissage, aujourd'hui elle fait partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est plus qu'une exigence administrative qui ne servirait qu'à couronner le succès ou à confirmer un échec (Howe et Ménard, 1993, p. 38).

L'évaluation peut difficilement faire partie du processus d'apprentissage si elle n'est associée qu'à une opération de remise de notes. Notre rôle d'enseignant consiste à assurer d'abord les apprentissages avant de les sanctionner. À ce chapitre, l'évaluation formative joue un rôle prépondérant, mais l'évaluation sommative peut aussi apporter une contribution significative.

Dans un programme de cours, les procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage constituent une phase essentielle de ce programme au même titre que les objectifs, le contenu, les moyens didactiques et les activités d'apprentissage (Nadeau, 1981, p. 208).

En éducation physique, l'évaluation sommative vise principalement à assurer les apprentissages en favorisant l'atteinte des objectifs poursuivis, et à vérifier l'efficacité des méthodes d'enseignement.

## Favoriser l'atteinte des objectifs poursuivis

Les spécialistes en apprentissage dans le domaine affectif s'entendent pour reconnaître l'importance de l'évaluation sommative pour modifier des habitudes de comportement. Selon Bujold (1992, p. 43), l'élève a « **besoin d'un témoignage objectif de la valeur de ses actes** » ; il ne suffit pas d'un simple encouragement, **il faut une reconnaissance écrite et officielle**. Parmi les six critères identifiés par Morissette et Gingras (1989, p. 137) pour garantir les meilleurs résultats sur l'apprentissage des attitudes, quatre critères sont associés à l'évaluation sommative: « le degré de maîtrise de l'habileté; le degré de satisfaction de l'élève; le degré de perception du progrès réalisé et le succès obtenu dans l'activité ».

Bujold (1982, p. 68) considère que l'élève doit éprouver la satisfaction du progrès accompli. Selon Roy (1991, p. 40), les résultats des recherches concordent quant aux effets positifs de la reconnaissance des progrès d'apprentissage. Cette reconnaissance doit porter sur le succès et les progrès de l'élève dans la maîtrise d'une tâche d'apprentissage.

Lorsque les apprentissages relèvent du domaine affectif, l'évaluation sommative est encore plus essentielle au processus d'apprentissage. Les spécialistes en ce domaine s'accordent pour confirmer l'importance de l'évaluation sommative en ce qui a trait au développement d'habitudes, d'attitudes et de comportements responsables.

La motivation qui incite l'individu à pratiquer l'activité physique de façon régulière réside d'abord dans son attitude à l'endroit de l'activité physique. Pour agir efficacement sur les attitudes, les professeurs d'éducation physique doivent utiliser tous les moyens susceptibles de faire vivre à l'élève des expériences qui procurent plaisir et satisfaction en plus de faire appel à l'affirmation de soi. Réussir dans la pratique d'une activité physique encourage à retourner pratiquer cette activité. L'acquisition d'un niveau d'habileté satisfaisant augmente aussi ses chances d'agir éventuellement sur son niveau de condition physique.

Dans la prévention en matière de santé, ce sont les attitudes et les valeurs de l'individu qui guideront ses choix. Il ne suffit pas de connaître les méfaits de la sédentarité pour développer une attitude favorable à la pratique de l'activité physique.

Citons quelques objectifs de savoir-être qui figurent parmi les objectifs ministériels décrétés en 1988 par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science:

> Les élèves auront développé l'habitude :
>
> de percevoir positivement la pratique de l'activité physique ;
>
> de calibrer leurs activités physiques de façon à améliorer la confiance en soi que génèrent la réussite et le dépassement de soi ;
>
> de mettre en valeur le contrôle de soi, l'esprit de coopération et le respect de l'autre qui sont liés à la pratique d'activités physiques collectives ;
>
> de démontrer un comportement respectueux de l'environnement dans le contexte d'activités physiques (DGEC, 1988, 4)[1].

Ces objectifs sont associés à des notions de formation fondamentale et de santé globale.

Pour mieux répondre aux exigences d'une société en évolution constante, l'individu ayant fréquenté le cégep devra pouvoir s'adapter rapidement et continuellement aux nombreux changements provoqués par les valeurs et

1 Ces objectifs de savoir-être ont été repris au cours des dernières années par la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec ; ils sont développés dans les mémoires présentés au Conseil des collèges (1990) et à la Commission parlementaire sur l'éducation (1992).

les technologies nouvelles. Ceci requiert l'apprentissage de comportements associés à l'autonomie, au sens des responsabilités, à la communication, au travail en coopération, à l'estime de soi et à la confiance en soi. Ces mêmes comportements sont associés à la prévention des problèmes de santé puisqu'ils permettent à l'individu de se prendre en charge et d'effectuer des choix responsables.

Lorsque nous décernons une note qui témoigne des apprentissages réalisés en matière de savoir-faire, nous favorisons l'atteinte de nos objectifs de savoir-être. L'évaluation sommative joue donc un rôle primordial dans l'atteinte de nos objectifs de formation et de prévention. La façon dont l'évaluation est pratiquée peut jouer un rôle déterminant sur l'attitude plus ou moins positive que nous contribuerons à développer à l'endroit de l'activité physique. L'élève peut développer des attitudes favorables à la pratique de l'activité physique s'il a l'occasion, dans son cours d'éducation physique, de percevoir les progrès réalisés et d'éprouver du succès dans l'apprentissage d'habiletés motrices.

## Vérifier l'efficacité de nos méthodes d'enseignement

Bien que la réussite des élèves ne soit pas toujours attribuable à l'efficacité des méthodes d'enseignement, le degré d'atteinte des objectifs visés devrait néanmoins favoriser une réflexion sur ces méthodes.

Pour vérifier l'efficacité de nos méthodes d'enseignement, il importe de vérifier l'atteinte des objectifs que nous nous étions fixés au début du cours. Les objectifs ministériels et la programmation ne remplaceront jamais la qualité des interventions. Ce sont les interventions du professeur et non les objectifs qui ont un effet sur l'apprentissage. L'énoncé d'objectifs et la mesure de leur atteinte ne peuvent garantir les résultats escomptés si on ne s'interroge pas sur l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées (Saint-Onge, 1992, p. 26).

Paul Dunham (1986, p. 34) explique ce rôle de l'évaluation en ces termes: « Evaluation is a significant portion of the instruction process and is used not only for assigning grades but for upgrading and maintening the positive aspects of the programs ». Dans l'activité pédagogique, l'évaluation représente une démarche qui est associée à l'enseignement et à l'apprentissage en fournissant les informations nécessaires pour en améliorer la qualité.

Plusieurs objectifs ministériels de l'éducation physique suggèrent davantage des activités d'apprentissage qu'un contenu d'apprentissage : ils suggèrent des moyens didactiques d'atteindre les objectifs proposés. Parmi ces objectifs, certains suggèrent de réaliser des apprentissages de façon personnelle et autonome ; d'utiliser ses ressources personnelles de créativité et de communication ; de gérer de façon autonome un programme d'activité physique ; de calibrer ses activités de façon à améliorer

la confiance en soi que génère la réussite ; de mettre en valeur l'esprit de coopération et le respect de l'autre ; d'évaluer objectivement ses forces et ses faiblesses (DGEC, 1988, p. 4).

Les objectifs ministériels proposent une orientation au programme d'éducation physique. Or le programme ne se limite pas à une liste de cours, mais implique aussi un choix de stratégies d'intervention et d'activités d'apprentissage qui permettront l'atteinte des objectifs. Les activités d'apprentissage sont déterminées par les objectifs du programme et sont conçues en fonction des objectifs spécifiques du cours. Ce sont les activités d'apprentissage qui permettent souvent aux élèves de mieux s'approprier les objectifs, de participer de façon plus active au processus d'apprentissage et de démontrer un comportement plus intéressé. Assurer des conditions propices à l'apprentissage permet d'intervenir plus efficacement sur la qualité des apprentissages.

Même si nous sommes persuadés d'offrir un bon enseignement, il importe de vérifier si nos élèves apprennent vraiment. Les résultats obtenus par les élèves à l'évaluation sommative devraient inciter le professeur d'éducation physique à s'interroger non seulement sur le degré d'atteinte des objectifs, mais également sur les méthodes d'enseignement préconisées et sur les activités d'apprentissage prévues.

Faire vivre l'expérience du succès à tous ses élèves ne peut être obtenu que si les objectifs fixés sont réalistes et tiennent ainsi compte des capacités de chacun. Les résultats de l'évaluation sommative peuvent nous inciter à vérifier si notre enseignement est suffisamment individualisé.

La simple transmission des techniques et des habiletés, les méthodes directives et autoritaires, les styles d'enseignement par démonstration et docile imitation ne produisent habituellement pas des résultats qui pourraient équivaloir à des expériences de succès. Plutôt que soumettre l'élève à l'imitation d'un geste sportif stéréotypé, lui donnons-nous la possibilité de découvrir par lui-même le geste le plus approprié ? Lui laissons-nous suffisamment d'initiative afin qu'il puisse souvent procéder par essais, erreurs et ajustements ?

Le climat créé dans le cours doit situer l'élève dans un contexte où il se sent à l'aise et se réalise pleinement. Pour se sentir à l'aise, l'élève n'aime pas être placé dans un contexte de compétition. Selon Decker (1990, p. 9), la compétition constitue généralement plus une menace pour la motivation qu'un incitatif.

Afin que tous se réalisent pleinement, il importe de leur donner confiance en eux-mêmes et de leur offrir ainsi les moyens d'agir de façon autonome et créatrice. En confiant à l'élève une grande part d'autonomie dans le processus d'apprentissage et en le plaçant souvent dans un contexte où il doit assumer des responsabilités, nous le préparons à affronter les exigences d'une société en évolution constante.

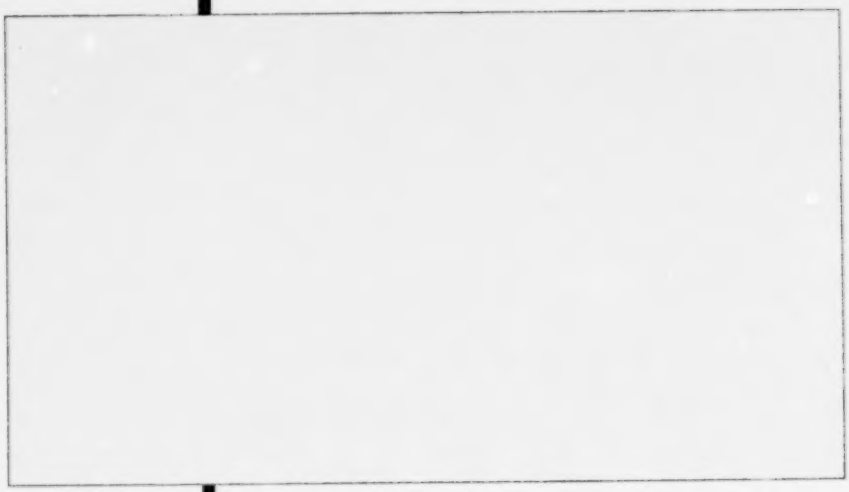
Afin que l'élève acquière auprès du professeur d'éducation physique une formation de qualité optimale, ce dernier se doit d'évaluer constamment l'efficacité des moyens qu'il utilise. Il est souvent plus important de vérifier si les méthodes d'enseignement utilisées sont congruentes avec les théories de l'apprentissage plutôt que d'investir un temps énorme à vérifier l'atteinte de tous les objectifs.

Évaluer l'atteinte des objectifs permet d'établir un lien entre les changements observés chez l'élève et les méthodes d'enseignement utilisées. L'efficacité du travail effectué par l'enseignant est valorisée lorsqu'on ne peut attribuer au hasard les changements qu'il prétend susciter (Saint-Onge, 1992, p. 24). Si l'évaluation contribue à augmenter chez l'élève la confiance en soi en valorisant les apprentissages qu'il a réalisés, elle contribue aussi à rehausser le prestige de l'enseignant en venant confirmer l'atteinte des objectifs visés.

Si nous consacrons des heures à spécifier nos objectifs, à définir le contenu, à planifier les activités d'apprentissage et à essayer différentes approches pédagogiques, ne serait-il pas normal de prendre quelques heures pour nous assurer que le travail que nous faisons est utile, qu'il produit les changements que nous désirons et que les moyens utilisés sont efficaces (Bissonnette, 1991, p. 4). Cette démarche d'évaluation fait partie intégrante du processus de planification d'un cours.

*Chapitre 2*

# Cadre d'élaboration d'instruments de mesure pour l'évaluation sommative



# PRÉALABLES À L'UTILISATION DU CADRE D'ÉLABORATION D'INSTRUMENTS DE MESURE

Pour utiliser le cadre d'élaboration d'instruments de mesure présenté dans ce guide, je dois d'abord m'assurer de posséder les préalables nécessaires :

I

**Préalables à l'utilisation du cadre d'élaboration d'instruments de mesure**

| | | |
|---|---|---|
| Le plan de cours remis à mes élèves est-il complet ? | oui ☐ | non ☐ |
| Suis-je familier avec le vocabulaire utilisé en mesure et évaluation ? | oui ☐ | non ☐ |
| Les règles de rédaction d'un objectif spécifique sont-elles respectées ? | oui ☐ | non ☐ |
| Est-ce que je possède une expertise suffisante dans l'enseignement de l'activité ? | oui ☐ | non ☐ |
| Mon cours est-il structuré de façon à fournir à mes élèves toutes les conditions d'apprentissage nécessaires à l'atteinte des objectifs terminaux ? | oui ☐ | non ☐ |

Les informations suivantes permettent de vérifier si ces cinq préalables sont satisfaits ; de plus, elles fournissent les éléments susceptibles de mieux équiper le professeur d'éducation physique qui entreprend la démarche proposée dans ce guide.

## Le contenu du plan de cours

Les objectifs du programme visés par ce cours

Les objectifs spécifiques de ce cours: intermédiaires et terminaux

Le contenu du cours

Les activités d'apprentissage

Le mode d'évaluation : les instruments de mesure utilisés pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative

# Lexique susceptible de familiariser le professeur d'éducation physique avec certains termes

***L'évaluation***

L'évaluation pédagogique consiste à recueillir des renseignements (c'est ici que se situe la mesure), à les analyser et à les interpréter de façon circonstancielle en vue d'un jugement aussi juste que possible (Tousignant et Morissette 1990, p. 200).

***L'évaluation sommative***

Une démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme, en se basant sur des données pertinentes pour prendre des décisions relatives à la sanction des études (DGDP, 2, 1985, p. 10). Pour Roy (1991, p. 51), l'évaluation sommative mesure l'atteinte des objectifs terminaux. L'évaluation sommative, selon Cardinet (1988, p. 49) permet de faire le bilan, une fois l'apprentissage terminé.

***L'évaluation formative***

L'évaluation formative est administrée en cours d'apprentissage. Elle vise à identifier les difficultés afin de pouvoir ensuite suggérer les correctifs appropriés; elle fournit à l'élève de l'information aux différentes étapes de son apprentissage (Scallon, I, 1988, p. 10).

***L'évaluation critériée***

L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves (Tousignant et Morissette, 1990, p. 201). La performance de chaque élève est alors comparée à un critère de performance déterminé à l'avance, ce critère correspondant à un niveau de réussite défini comme minimal.

***L'évaluation normative***

L'interprétation normative se fait en situant le résultat d'un élève en regard des résultats des autres élèves : les sujets sont comparés entre eux afin de distinguer les plus forts des plus faibles. Cette prati-

que, utilisée dans un contexte de sélection, ne devrait pas être utilisée dans un contexte d'enseignement régulier pour décider du succès ou de l'échec. Les scores normatifs renseignent davantage sur le rang du sujet à l'intérieur d'un groupe que sur sa performance réelle (Bujold, 1982, p. 54).

*L'évaluation ipsative*

On procède de façon ipsative lorsqu'on compare l'élève à lui-même. L'évaluation ipsative permet de découvrir si l'élève progresse bien. En évaluant le progrès qu'il a réalisé, l'élève se compare uniquement à lui-même en comparant ses performances d'une évaluation à une autre (Bujold, 1982, p. 56). Cette forme d'évaluation est plus souvent utilisée à des fins de recherche qu'en enseignement.

*Instrument de mesure*

Ensemble d'éléments regroupés pour recueillir des données pertinentes quant au jugement à poser et à la décision à prendre. Ce terme est utilisé lorsqu'il s'agit indifféremment de grille d'appréciation, de liste de vérification ou d'épreuve d'évaluation (DGDP, 2, 1985, p. 12).

*Objectif intermédiaire*

Ces objectifs correspondent aux étapes intermédiaires dans le déroulement de l'apprentissage. On veut indiquer que certains objectifs doivent être atteints avant d'autres, qu'ils doivent être considérés comme des étapes nécessaires pour atteindre un but déterminé. Ce sont des objectifs spécifiques qui décrivent des apprentissages préalables à d'autres, des étapes à franchir pour ultérieurement atteindre l'objectif terminal (Tousignant et Morissette, 1990, p. 44).

*Objectif terminal*

Les objectifs terminaux représentent les points d'arrivée à la suite d'une certaine séquence d'apprentissages. Ils décrivent les changements anticipés chez les élèves à la fin d'une période donnée. Les objectifs terminaux constituent des objectifs spécifiques susceptibles d'être évalués dans le cadre de l'évaluation sommative (Tousignant et Morissette, 1990, p. 40).

*IN VITRO*

Le contexte IN VITRO se réfère à une situation d'évaluation statique, créée artificiellement pour les fins de la mesure ; un contexte standardisé et contrôlé (Hould, 1991, p. 68).

*IN VIVO*

Le contexte IN VIVO se réfère à une situation d'évaluation dynamique appartenant à une situation réelle de vie ou de performance de l'activité; un contexte usuel et naturel (Hould, 1991, p. 68).

Les contextes IN VITRO et IN VIVO s'appliquent aux habiletés motrices.

*Critères*

Les critères représentent les gestes, les mouvements, les actions ou les comportements qui peuvent être observés ; ils doivent être factuels et dénombrables. Ils sont généralement appelés « indicateurs ».

*Indices*

Les indices représentent les caractéristiques qui décrivent chaque échelon le long de l'échelle descriptive. Ils sont généralement appelés « descripteurs ».

*Échelle descriptive*

Les différents degrés de réussite du critère sont décrits sur une échelle qui présente toutes les possibilités d'exécution (de la meilleure à la pire) susceptibles d'être observées. Les différents échelons de l'échelle présentent ces différents niveaux de performance ainsi décrits. (Voir un exemple d'échelle descriptive au tableau XXII, page 83.)

*Échelle uniforme*

Les différents degrés de réussite ne sont pas décrits, mais déterminés selon un jugement nuancé de l'enseignant. Ces échelles ne donnent pas d'informations précises sur le degré de réussite du critère. Chaque échelon laisse libre cours à diverses interprétations. (Voir deux exemples d'échelle uniforme aux tableaux XXIII et XXIV, pages 84 et 85.)

## Les règles de rédaction d'un objectif spécifique

Un objectif spécifique se réfère à un contenu d'apprentissage spécifique et précise l'action requise de la part de l'élève en rapport avec ce contenu. Si, dans un cours de tennis, la *technique du coup droit* fait l'objet d'un apprentissage spécifique et que l'enseignant désire que l'élève parvienne à maîtriser cette technique, l'objectif spécifique peut alors être rédigé en ces termes : *l'élève devra maîtriser la technique du coup droit* . L'objectif comporte un verbe qui désigne une action et un contenu sur lequel porte l'action du verbe.

Si les objectifs d'enseignement suggèrent au professeur des stratégies d'intervention, les objectifs d'apprentissage, eux, précisent l'action de l'élève en rapport avec le contenu enseigné.

Dans la spécification d'un objectif, il importe d'identifier d'abord les éléments du contenu. Le contenu doit correspondre à quelque chose qui s'enseigne et qui s'apprend. Quant au verbe choisi, il doit décrire une action observable et mesurable. Ce « verbe » précise ce que l'enseignant veut que les élèves fassent en rapport avec le contenu et jusqu'où il veut qu'ils aillent dans cet apprentissage.

Pour Ouellet (1983, p. 223), la spécification des objectifs correspond à « opérationnaliser les objectifs ». Ces objectifs doivent être rédigés en termes clairs et précis ; leur compréhension doit être la même pour tous ceux qui en prennent connaissance. L'action observable, ainsi décrite, doit permettre de se rendre compte avec certitude que l'élève a bien atteint l'objectif visé. Aussi, selon Hould (1991, p. 16), l'objectif spécifique peut parfois préciser des conditions ou un contexte de réalisation et annoncer des critères d'évaluation.

En précisant ainsi les objectifs poursuivis dans son cours, l'enseignant doit s'assurer du lien logique entre cet objectif spécifique et l'objectif ministériel correspondant, en appliquant le raisonnement d'induction-déduction de Deno et Jenkins (1974). (Pour de plus amples renseignements au sujet du raisonnement d'induction-déduction : voir à la page 65.)

Dans la rédaction des objectifs terminaux qui, tout comme les objectifs intermédiaires, constituent des objectifs spécifiques, le professeur d'éducation physique doit tenir compte des capacités des élèves à atteindre ces objectifs dans la limite de temps prévue pour le cours. Ces objectifs doivent donc être réalistes, atteignables, mais stimulants. Ils doivent permettre d'établir des seuils de réussite individualisés, au besoin, et conduire à des tâches de mesure adaptées aux potentialités de chaque élève.

Les objectifs terminaux décrivent les changements anticipés chez les élèves à la fin d'une période d'apprentissage donnée. Les objectifs terminaux sont souvent tout simplement désignés sous l'appellation « objectifs spécifiques ».

Afin de faciliter aux professeurs d'éducation physique la rédaction des objectifs terminaux, les objectifs ministériels concernant les savoir-faire ont été reformulés. Cette rédaction simplifiée se réfère à un contenu qui spécifie quelque chose qui s'apprend et qui s'enseigne et utilise un verbe qui traduit une action ou un comportement observable et mesurable.

Les objectifs ministériels de savoir-faire ont été reformulés en ces termes :

Au terme de leurs études collégiales, les élèves seront capables :

d'appliquer les principes d'entraînement visant l'amélioration de leurs qualités organiques et musculaires ;

d'appliquer différentes techniques d'expression corporelle ;

de maîtriser différentes techniques de déplacement associées à diverses formes d'activité physique ;

d'appliquer différentes techniques de relaxation ;

de maîtriser différentes techniques de maniement, de projection et de réception associées à diverses formes d'activité physique ;

d'appliquer différentes stratégies associées à différents sports ;

de maîtriser des habiletés associées à la créativité et à la communication.

Exemple de spécification d'un objectif terminal dans un cours de tennis :

| | |
|---|---|
| Contenu | *La technique du coup droit* (le contenu doit correspondre à quelque chose qui s'enseigne et qui s'apprend.) |
| Verbe choisi | *Maîtriser* (le verbe précise ce que je veux que les élèves fassent en rapport avec ce contenu.) |
| L'objectif terminal peut ainsi être précisé en ces termes | *Maîtriser la technique du coup droit* |
| Si l'élève a atteint cet objectif terminal, j'en induis qu'il a atteint l'objectif ministériel « reformulé » correspondant | *Maîtriser différentes techniques de maniement, de projection et de réception associées à diverses formes d'activité physique* |

Pour prouver qu'il maîtrise la technique du coup droit dans son cours de tennis, l'élève doit réaliser une tâche qui est observable et mesurable. Cette tâche peut être formulée en ces termes :

*À partir d'une position où l'axe des épaules est perpendiculaire au filet, faire contact avec la balle vis-à-vis du pied avant selon un mouvement avant et continu, l'angle de la raquette étant maintenu droit ; un transfert de poids s'effectue vers l'avant au moment où s'amorce la rotation des épaules.*

Si l'élève réussit à réaliser cette tâche, j'en induis qu'il a atteint l'objectif terminal spécifié au plan de cours.

Exemple de démarche conduisant à la spécification d'un objectif terminal dans un cours de tennis :

| | |
|---|---|
| But ministériel | *Développer les habiletés motrices des élèves et les amener à un niveau d'efficacité qui facilite leur participation régulière et continue à un certain nombre d'activités physiques.* |
| Objectif ministériel n° 13 | *Les élèves seront en mesure de raffiner et de diversifier le contrôle, la coordination et la synchronisation de leurs gestes de maniement, de projection et de réception dans divers contextes d'activités associés au sport et au plein air.* |
| Objectif ministériel n° 13 reformulé | *Les élèves seront capables de maîtriser différentes techniques de maniement, de projection et de réception associées à diverses formes d'activité physique.* |
| Un des objectifs terminaux du cours de tennis | *Maîtriser la technique du coup droit.* |

## La compétence et l'expérience nécessaires dans l'enseignement de l'activité

Le professeur doit non seulement bien connaître l'activité enseignée et les apprentissages qui y sont associés, mais aussi posséder l'expérience dans l'enseignement de l'activité pour identifier les difficultés les plus couramment rencontrées par les élèves dans ce cours. Malgré cette compétence et cette expérience, le professeur qui élabore un instrument de mesure pour la première fois ne doit pas se surprendre si son instrument comporte quelques erreurs. Les résultats de ses élèves lui fourniront des indications qui lui seront utiles pour les sessions subséquentes. Il pourra alors modifier ses critères et ses indices en tenant compte des difficultés qu'il a pu rencontrer dans l'utilisation de son instrument de mesure.

L'efficacité de la démarche proposée ici s'améliorera avec l'usage. Quiconque utilise ce cadre d'élaboration d'instruments de mesure pour la première fois ne peut s'attendre à concevoir un instrument de mesure parfait dès sa première session.

## Les conditions d'apprentissage nécessaires à l'atteinte des objectifs terminaux

Avant d'élaborer leur instrument de mesure, les professeurs d'éducation physique doivent s'assurer que les conditions d'apprentissage favorisaient l'atteinte des objectifs visés : ont-ils fourni à leurs élèves tout le temps nécessaire à la réalisation des apprentissages requis pour améliorer l'habileté motrice ou la qualité physique concernée ?

Afin que l'élève se sente à l'aise lors de l'évaluation sommative, l'instrument de mesure utilisé devrait comporter des similitudes avec les instruments de mesure déjà utilisés pour l'évaluation formative. La terminologie pour décrire les techniques enseignées, les critères et les indices qui servent à décrire une performance réussie, devrait être déjà familière à l'élève. Ainsi l'évaluation sommative sera davantage perçue comme faisant partie du processus d'apprentissage. L'enseignant doit être conscient que personne n'aime se sentir jugé. Pour agir de façon efficace sur les attitudes, il doit réduire au minimum toute forme de stress ou de frustration pouvant être associée à l'évaluation sommative.

# LES DIX ÉTAPES À RESPECTER DANS L'ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE

Le caractère de « sanction » de l'évaluation sommative lui impose une certaine rigueur. La qualité de l'instrument de mesure utilisé apparaît primordiale, puisque les informations recueillies à l'aide de cet instrument serviront de fondements aux jugements qui seront portés sur les apprentissages réalisés par l'élève. Pour être juste et équitable, l'évaluation sommative doit reposer sur une cueillette d'informations valables et dignes de foi.

Parmi les objectifs ministériels, seuls les objectifs de savoir-faire sont visés par la démarche présentée dans ce guide. Cette démarche fournit néanmoins aux professeurs d'éducation physique certaines pistes pouvant les conduire à développer une démarche d'évaluation dans les domaines affectif et cognitif.

Comme l'évaluation sommative mesure l'atteinte des objectifs terminaux, il importe de spécifier ces objectifs. Ces derniers doivent présenter un lien de cohérence logique avec les objectifs ministériels concernés. La qualité de l'instrument de mesure est étroitement reliée à la spécification de ces objectifs terminaux, puisque les gestes, les actions ou les comportements évalués doivent être congruents avec ces objectifs.

Parmi les caractéristiques d'un instrument de mesure, tous les spécialistes en mesure et évaluation reconnaissent la validité comme le critère le plus important. Le degré de validité permet de s'assurer que l'instrument mesure ce qu'il est supposé mesurer, qu'il y a congruence entre la tâche que l'élève doit accomplir lors de l'évaluation et l'objectif visé.

La qualité de l'instrument de mesure détermine le degré de validité des renseignements qu'il procure et du même coup la qualité de l'évaluation qui en découle.

La spécification des objectifs terminaux représente une étape préliminaire dans l'élaboration d'instruments de mesure. Ces objectifs apparaissent dans le plan de cours. Le mode d'évaluation et ses composantes sont aussi spécifiés dans le plan de cours. La pondération accordée à chacune de ces composantes est laissée à l'initiative du professeur ; elle est généralement établie en conformité avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

La démarche proposée dans les pages suivantes permet l'élaboration d'un instrument de mesure de qualité. Les résultats obtenus lors de l'expérimentation dans 16 collèges différents le confirment.

II

**Étapes à respecter dans l'élaboration d'un instrument de mesure pour l'évaluation sommative**

1 ☐ le choix des tâches représentatives

2 ☐ l'identification de l'objet de mesure

3 ☐ l'identification du contexte de mesure

4 ☐ le choix de l'instrument de mesure

5 ☐ l'identification des critères

6 ☐ l'identification des indices

7 ☐ la spécification des critères et des indices

8 ☐ la détermination de la pondération

9 ☐ la présentation visuelle de la fiche d'observation

10 ☐ le protocole d'administration de l'instrument de mesure

## 1 Le choix des tâches représentatives

Le professeur choisit les tâches les plus représentatives des habiletés et des gestes que l'élève devra réaliser pour démontrer qu'il a atteint l'objectif terminal. Ces tâches serviront à désigner les critères utilisés dans l'instrument de mesure.

Par exemple, parmi les éléments techniques du service au tennis, quels sont les éléments les plus importants pour bien maîtriser cette technique ?

III

**Le choix des tâches de mesure les plus représentatives**

| Liste des éléments techniques du service | Tâches représentatives |
|---|---|
| Lancer de la main libre la balle à la hauteur maximale pouvant être atteinte par la raquette. Lorsque la balle tombe au sol, elle devrait tomber à un pied à l'intérieur du court, entre le serveur et le carré de service visé. | |
| Fléchir le coude de façon à ce que la tête de la raquette descende dans le dos. | Le coude passe d'une flexion à l'extension. |
| Monter la raquette avec un mouvement de flexion - extension du coude. | |
| Faire contact avec la balle lorsque le bras est en extension. | Le contact de la raquette avec la balle se fait lorsque le bras est en pleine extension vers le haut. |
| S'assurer que la balle fasse contact avec le centre du tamis. | |
| Après le contact, poursuivre le mouvement de la raquette vers l'avant et le bas. | |
| Exécuter ces gestes tout en réalisant la rotation des épaules ; l'épaule, située derrière au début du mouvement, se situe en avant à la fin du service. | Les épaules exécutent un mouvement de rotation qui entraîne le transfert du pied arrière vers l'avant. |
| Exécuter un mouvement de pronation du poignet lors du contact avec la balle. | |
| Transférer son poids vers l'avant. | |

## 2 L'identification de l'objet de mesure

Le choix du type d'instrument de mesure requis pour évaluer les tâches représentatives est conditionné par l'objet de mesure et le contexte de mesure. Pour identifier l'objet de mesure, je dois répondre à ces deux questions :

**1) Je veux évaluer le processus ou le produit ?**

Le processus représente la façon de s'y prendre pour obtenir un résultat :

- la démarche de l'élève en cours d'apprentissage,
- sa façon d'exécuter un geste,
- le processus se réfère souvent à l'aspect « technique ».

Le produit représente le résultat obtenu au terme de l'apprentissage :

- la compétence acquise, c'est-à-dire la performance réalisée.

**le processus** ☐ **ou** **le produit** ☐

**2) Je veux mesurer le degré de réussite ou l'amélioration ?**

Le degré de réussite se réfère au résultat final démontré au terme de la session.

L'amélioration se réfère au progrès réalisé entre le début et la fin de la session.

**le degré de réussite** ☐ **ou** **l'amélioration** ☐

## 3 L'identification du contexte de mesure

**1) Pour mesurer les habiletés motrices :**

Contexte IN VITRO :

- fait référence à une situation créée pour fins de mesure,
- dans une situation arrêtée et simulée (contexte contrôlé).

Contexte IN VIVO :

- fait référence à une situation réelle de performance de l'activité,
- pendant la pratique de l'activité, souvent en situation de jeu (contexte usuel et naturel ; les conditions peuvent changer).

**IN VITRO** ☐ **ou** **IN VIVO** ☐

**2) Pour mesurer les déterminants de la condition physique :**

Épreuve d'évaluation formelle :

- test exécuté dans un contexte spécifique d'évaluation pour fins de mesure,
- dans une situation contrôlée (contexte standardisé).

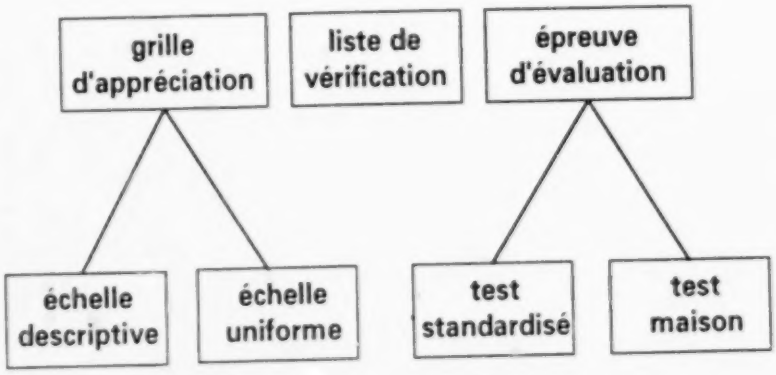
Pendant la pratique de l'activité :

- pendant que l'élève réalise les apprentissages requis pour obtenir l'amélioration désirée,
- dans une situation de liberté relative où l'élève s'entraîne.

**Épreuve d'évaluation formelle** ☐ **ou** **Pendant la pratique de l'activité** ☐

## 4 Le choix de l'instrument de mesure

Une fois l'objet de mesure et le contexte de mesure identifiés, il devient plus facile de choisir l'instrument de mesure qui me permettra d'évaluer de façon adéquate les tâches représentatives. Je peux choisir entre une grille d'appréciation à échelle descriptive, une grille d'appréciation à échelle uniforme, une liste de vérification, un test standardisé ou un test maison.




IV

**Typologie des différents instruments de mesure susceptibles d'évaluer l'atteinte des objectifs de savoir-faire**

## Les caractéristiques des différents instruments de mesure

*La grille d'appréciation à échelle descriptive*

La grille d'appréciation à échelle descriptive comporte des avantages marqués pour l'éducation physique. Les indices qui décrivent chaque échelon caractérisent de façon précise l'action observée. En réduisant l'ambiguïté dans l'interprétation des échelons, l'échelle descriptive comporte un haut degré d'objectivité. L'échelle descriptive permet de déceler rapidement les éléments qui nécessitent une amélioration ou un correctif.

Si la même fiche d'observation est utilisée en évaluation formative, la grille d'appréciation à échelle descriptive offre une meilleure rétroaction en identifiant l'erreur commise, facilitant ainsi pour l'élève l'auto-évaluation. La grille d'appréciation à échelle descriptive peut s'appliquer à tous les cours. (Voir un exemple de grille d'appréciation à échelle descriptive au tableau XXII, page 83.)

*La grille d'appréciation à échelle uniforme*

La grille d'appréciation à échelle uniforme permet un jugement nuancé de chaque critère observé. Elle ne précise cependant pas les éléments qui font défaut dans le critère observé. En raison des diverses interprétations possibles de ses échelons, le degré d'objectivité de l'échelle uniforme est relativement faible. Quant à son degré de validité, il est fortement influencé par la compétence du professeur qui utilise la grille. (Voir deux exemples distincts de grille d'appréciation à échelle uniforme aux tableaux XXIII et XXIV, pages 84 et 85.).

*La liste de vérification*

La liste de vérification peut être utilisée lorsque aucune nuance ne peut être observée au niveau du processus ou du produit évalué. L'observation ne peut qu'indiquer la présence ou l'absence du critère d'évaluation. La liste de vérification peut être utile pour vérifier si l'élève a réalisé une énumération de tâches. La liste de vérification peut parfois convenir aux cours de conditionnement physique, aux cours de plein air et aux cours de relaxation.(Voir un exemple de liste de vérification au tableau XXV, page 86.)

Le cadre d'élaboration d'instruments de mesure proposé dans cette recherche s'inscrit dans un contexte d'interprétation critériée. L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un objectif, indépendamment des résultats des autres élèves. Dans ce contexte, les grilles d'appréciation et la liste de vérification sont généralement préférées aux tests standardisés, puisque ces derniers s'inscrivent plus souvent dans un contexte d'interprétation normative. Bien qu'il soit possible de construire un test maison, la démarche proposée dans cette recherche vise à développer les habiletés qui serviront plutôt à concevoir une fiche d'observation.

## Facteurs à considérer

Si, pour l'évaluation du service au tennis, je suis intéressé par le degré de réussite atteint dans le processus, j'opterai davantage pour une grille d'appréciation à échelle descriptive.

Si, pour l'évaluation de la consommation maximale d'oxygène dans un cours de conditionnement physique, je suis intéressé par l'amélioration obtenue au cours de la session en matière de produit, j'opterai davantage pour un test standardisé tel que le test Léger-navette 20 mètres. Dans ce cas, je n'élaborerai pas d'instrument de mesure, puisqu'il en existe déjà un qui satisfait mes besoins.

Pour mesurer les habiletés motrices, il est souvent plus difficile de trouver un test standardisé qui s'applique aux tâches que je veux mesurer, qui s'adapte au contexte de mesure déjà spécifié et qui s'intègre au processus d'apprentissage.

## 5 L'identification des critères

Les critères représentent les gestes, les mouvements, les actions ou les comportements qui peuvent être observés : ils doivent être factuels et dénombrables. Ils sont souvent désignés sous le terme « indicateurs ».

Exemple de critères pour évaluer le service dans un cours de tennis :

V

L'identification des critères

| technique | critères | | | |
|---|---|---|---|---|
| le service | le travail du coude | | | |
| | le contact de la raquette avec la balle | | | |
| | la rotation des épaules et le transfert de poids | | | |

- ☐ Le critère choisi est observable.
- ☐ Le critère est significatif pour l'élève.
- ☐ Le critère est intéressant pour l'élève.
- ☐ Le critère comporte un degré de difficulté susceptible de faire voir des différences entre élèves.
- ☐ Le critère présente divers degrés de réussite possibles.
- ☐ Chaque critère est indépendant des autres critères.
- ☐ L'énumération des critères respecte leur ordre chronologique d'apparition.
- ☐ Le nombre de critères retenus est réaliste, compte tenu du temps disponible pour l'évaluation.

## 6 L'identification des indices

Les indices représentent les caractéristiques qui décrivent chaque échelon le long de l'échelle descriptive. Ils sont souvent désignés sous le terme « descripteurs ».

Exemple d'indices pour évaluer le service dans un cours de tennis :

| technique | critères | indices | | |
|---|---|---|---|---|
| le service | le travail du coude | d'une pleine flexion à l'extension | d'une légère flexion à l'extension | toujours en flexion |
| | le contact de la raquette avec la balle | à la hauteur maximale pouvant être atteinte avec le bras en extension | au-dessus de la tête avec le coude à demi fléchi | à la hauteur de la tête et au devant du corps |
| | la rotation des épaules et le transfert de poids | rotation des épaules et déplacement du pied arrière vers l'intérieur du court | rotation des épaules sans déplacement du pied arrière | aucune rotation des épaules, ni déplacement du pied arrière |



- ☐ L'indice est cohérent avec son critère.
- ☐ Chaque indice désigne une caractéristique distincte des autres indices.
- ☐ Les indices figurant à chaque extrémité de l'échelle sont identifiés avant tout autre indice.
- ☐ L'ensemble des indices couvre toutes les possibilités d'exécution du critère (de la meilleure à la pire) susceptibles d'être observées.

## 7 La spécification des critères et des indices

La précision dans la description des critères et des indices évite la confusion qui pourrait être créée par une interprétation différente pouvant en être faite par l'élève ou un autre professeur.

L'illustration représente souvent la meilleure forme de spécification d'un indice lorsque les moyens techniques pour produire cette illustration sont disponibles.

- ☐ Les critères et les indices décrivent l'action de façon à ce qu'il n'y ait qu'une seule interprétation possible.
- ☐ Ils sont rédigés de façon précise et concise.
- ☐ Ils peuvent être représentés par une illustration plutôt que des mots.
- ☐ Les verbes d'action sont employés au présent et à la forme affirmative.
- ☐ Ils sont spécifiés dans un vocabulaire qui rappelle les apprentissages réalisés.

## 8 La détermination de la pondération

Comme l'évaluation sommative requiert une note chiffrée, le professeur doit attribuer une valeur numérique à chaque critère et à chaque indice. Dans la perspective de l'évaluation sommative, la pondération représente un aspect important à considérer.

Exemple de pondération pour le service dans un cours de tennis :

| technique | critères évalués | indices | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 4 points | 2 points | 0 point |
| le service | le travail du coude | d'une pleine flexion à l'extension | d'une légère flexion à l'extension | toujours en flexion |
| | le contact de la raquette avec la balle | à la hauteur maximale pouvant être atteinte avec le bras en extension | au- dessus de la tête avec le coude à demi fléchi | à la hauteur de la tête et au-devant du corps |
| | la rotation des épaules et le transfert de poids | rotation des épaules et déplacement du pied arrière vers l'intérieur du court | rotation des épaules sans déplacement du pied arrière | aucune rotation des épaules, ni déplacement du pied arrière |

Lorsque les critères sont aussi importants l'un que l'autre, la pondération ne s'applique qu'aux indices : c'est le cas dans l'exemple ci-haut.

Si je désire souligner l'importance du premier indice en rapport avec les autres indices, j'accentue l'écart entre les points accordés à chaque indice : le tableau suivant en fournit un exemple :

| technique | critères | indices | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 10 points | 3 points | 0 point |

Si un critère est considéré plus important que les autres, un plus grand nombre de points peut être accordé à ce critère. Voici un exemple où le deuxième critère est considéré trois fois plus important que les deux autres :

| critères | pondération des indices | | | pondération des critères | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 4 points | 2 points | 0 point | X | = total |
| **le travail du coude** | d'une pleine flexion à l'extension | d'une légère flexion à l'extension | toujours en flexion | X 1 | ——— |
| **le contact de la raquette avec la balle** | à la hauteur maximale pouvant être atteinte avec le bras en extension | au-dessus de la tête avec le coude à demi fléchi | à la hauteur de la tête et au-devant du corps | X 3 | ——— |
| **la rotation des épaules et le transfert de poids** | rotation des épaules et déplacement du pied arrière vers l'intérieur du court | rotation des épaules sans déplacement du pied arrière | aucune rotation des épaules, ni déplacement du pied arrière | X 1 | ——— |

Total ——— / 20 points

## 9 La présentation visuelle de la fiche d'observation

La présentation visuelle de la fiche doit en faciliter la lecture et favoriser une compréhension rapide.

- ☐ Les critères et les indices sont regroupés sur une même feuille.
- ☐ La présentation de la fiche d'observation permet d'enregistrer immédiatement le mouvement observé.
- ☐ La compilation du résultat final s'effectue selon une méthode rapide et efficace.
- ☐ Un espace est prévu pour inscrire le nom de l'élève.

## 10 Le protocole d'administration de l'instrument de mesure

Le respect d'un protocole d'administration contribue à réduire la subjectivité des personnes qui évaluent.

- ☐ L'endroit où le professeur se place pour évaluer minimise chez l'élève la sensation d'être observé : il est placé suffisamment loin de l'élève et évite de lui faire face.
- ☐ Un seul élève est évalué à la fois.
- ☐ Le nombre d'essais accordés demeure le même pour tous les élèves.
- ☐ Le professeur interprète l'action observée uniquement en fonction des indices spécifiés sur la fiche.

# EXEMPLES D'INSTRUMENTS DE MESURE CONÇUS POUR DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE COURS

Les instruments de mesure présentés dans cette section furent élaborés en respectant la démarche proposée dans ce guide. Huit de ces instruments furent produits lors de l'expérimentation effectuée pour le compte de cette recherche à l'automne 1992. Certaines modifications ont pu être apportées au contenu ou à la présentation de l'instrument afin de le rendre encore plus conforme au cadre d'élaboration d'instruments de mesure présenté dans les pages précédentes.

**VIII**

**Exemples d'instruments de mesure conçus pour différentes catégories de cours**

| Catégorie de cours | Exemple de cours | Instrument de mesure choisi |
|---|---|---|
| sports duels | badminton | grille d'appréciation à échelle descriptive |
| sports individuels | golf | liste de vérification |
| sports collectifs | volley-ball | grille d'appréciation à échelle descriptive |
| activités aquatiques | natation pour débutants | grille d'appréciation à échelle uniforme |
| | plongée sous-marine | grille d'appréciation à échelle descriptive |
| conditionnement physique | musculation | listes de vérification |
| danse | danse aérobique | grilles d'appréciation à échelle descriptive |
| plein air | canotage | grille d'appréciation à échelle descriptive |
| | ski de fond | grille d'appréciation à échelle descriptive |
| relaxation | techniques de relaxation | liste de vérification |

Les exemples suivants démontrent que les fiches d'observation peuvent être présentées sous différentes formes. Le nombre de critères et d'indices varie d'un instrument à l'autre. Dans certains cas, ce nombre est trop élevé : l'instrument de mesure risque alors de ne pas pouvoir être administré à l'intérieur de la limite de temps normalement disponible pour l'évaluation sommative. Différentes remarques de cette nature suggèrent certaines corrections qui pourraient être apportées à l'instrument de mesure ou signalent certaines particularités propres à cet instrument de mesure.

# Cours: Badminton

**Objectif terminal :**

**Maîtriser la technique du dégagé du coup droit au-dessus de la tête.**

Source : René Côté, Cégep de Granby Haute-Yamaska

## Grille d'appréciation à échelle descriptive

IX

**Grille d'appréciation à échelle descriptive pour le badminton**

Nom _____ Groupe _____

| critères | indices | | | total des points |
|---|---|---|---|---|
| | 5 points | 3 points | 1 point | |
| **position du corps par rapport au filet** | à un angle de 90 degrés (perpendiculaire) | à un angle de 45 degrés | à un angle de 0 degré (parallèle) | |
| **travail du coude** | d'une pleine flexion à une pleine extension vers le haut | d'une demi-flexion à une extension oblique | d'une flexion à 90 degrés à une extension horizontale | |
| **contact de la raquette avec le volant** | au-dessus de l'épaule | légèrement trop en avant ou en arrière | beaucoup trop en avant ou en arrière | |
| **transfert de poids** | transfert complet de l'arrière vers l'avant | transfert de l'arrière vers l'avant à demi exécuté | aucun transfert de poids | |
| **hauteur de la trajectoire du volant** | à plus de 6 mètres de haut | entre 4 et 6 mètres de haut | à une hauteur inférieure à 4 mètres | |

Total _____ / 25 points

Remarque : Le nombre de cinq critères semble élevé, mais les indices peuvent être facilement observés et rapidement notés. L'administration de cette grille devrait s'effectuer dans une limite de temps raisonnable.

# Cours : Golf

**Objectif terminal :**

**Maîtriser la technique structurée du mouvement complet au golf.**

Source : Pierre Dugas, Cégep de Granby Haute-Yamaska

x

**Liste de vérification pour le golf**

## Liste de vérification

Nom : _____ Groupe _____

| éléments techniques | critères | pondération oui | pondération non |
|---|---|---|---|
| **gestes préparatoires** | Repère la ligne de cible et explore le geste opportun | ☐ 1 pt | ☐ 0 pt |
| **positionnement à l'adresse** | Positionne son corps en relation avec la zone de frappe (bâton-balle-pieds) | ☐ 2 pts | ☐ 0 pt |
| **mouvement préparatoire arrière** | Pivote les épaules dos à la cible sur l'appui intérieur du pied arrière et pointe le bâton vers la cible en contrôle de la prise | ☐ 2 pts | ☐ 0 pt |
| **mouvement moteur descendant** | Transfère d'abord le poids en pivotant vers la cible<br>Le coude arrière passe en avant de la hanche arrière<br>Le déclenchement des angles de puissance s'effectue ensuite | ☐ 2 pts | ☐ 0 pt |
| **mouvement avant** | Maintient le pivotement après l'impact et la posture du tronc jusqu'à ce que le dégagé des mains soit à la hauteur des épaules. Retourne en équilibre sur le pied avant détendu | ☐ 2 pts | ☐ 0 pt |
| **aisance d'exécution et rythme** | Fluidité du geste et accélération de la tête du bâton à travers la zone d'impact | ☐ 1 pt | ☐ 0 pt |

Total : _____ / 10 points

Remarque : Les critères décrivent avec précision les éléments techniques évalués. Si chaque critère comportait différents indices permettant de distinguer la bonne exécution d'une exécution moyennement réussie et d'une mauvaise exécution, le degré d'objectivité de l'instrument de mesure en serait rehaussé. Le nombre de critères aurait alors avantage à être réduit pour éviter de prolonger inutilement le temps consacré à l'évaluation sommative.

# Cours : Volley-ball

**Objectif terminal :**

**Maîtriser la technique de la manchette.**

Source : Geneviève Joncas, Cégep de Saint-Hyacinthe

XI

**Grille d'appréciation à échelle descriptive pour le volley-ball**

## Grille d'appréciation à échelle descriptive

Nom _____ Groupe _____

| critères | indices | | | total des points |
|---|---|---|---|---|
| | 5 points | 3 points | 1 point | |
| **position d'attente** | être placé un peu en arrière du ballon<br><br>jambes fléchies, écartées à la largeur des épaules, un pied devant l'autre orientés vers l'endroit visé<br><br>mains placées une dans l'autre, bras égaux, en pleine extension et dégagés des épaules | le corps n'est pas toujours en arrière du ballon<br><br>jambes légèrement fléchies, l'orientation des appuis est variable<br><br>les bras ne sont pas en extension complète | le corps n'est jamais en arrière du ballon<br><br>jambes tendues, les pieds ne sont pas orientés vers l'endroit visé<br><br>les bras sont fléchis et ne se dégagent pas des épaules | |
| **contact avec le ballon** | sur les avant-bras, près des poignets<br><br>extension des jambes avec transfert de poids vers le haut et l'avant<br><br>les bras bougent très légèrement (2-3 po) de bas en haut | le contact ne se fait pas toujours sur les avant-bras<br><br>léger transfert de poids et extension complète des jambes<br><br>les bras bougent plus de bas en haut | le contact se fait sur les mains ou sur les jointures<br><br>pas de transfert de poids vers l'avant, pas d'extension des jambes<br><br>les bras bougent beaucoup de bas en haut (mouvement de balancier) | |
| **revenir en position de base** | les jambes sont écartées à la largeur des épaules<br><br>genoux fléchis, un pied devant l'autre<br><br>bras devant soi | les jambes ne sont pas écartées à la largeur des épaules<br><br>jambes presque tendues<br><br>bras presque allongés le long du corps | les jambes sont rapprochées<br><br>jambes tendues, pieds côte à côte<br><br>bras allongés le long du corps | |

Total : _____ / 45 points

Remarque : Neuf indices pour chaque critère exigent un trop grand nombre d'observations : trois indices par critère seraient suffisants. Une diminution du nombre d'indices peut être obtenue en identifiant les tâches les plus représentatives et en spécifiant davantage les critères. Certains indices rédigés à la forme négative seraient lus plus facilement s'ils étaient présentés sous une forme affirmative. Par exemple, plutôt qu'écrire « les bras ne sont pas en extension complète », l'indice pourrait être rédigé en ces termes : « les bras sont légèrement fléchis ».

# Cours : Natation pour débutants

**Objectif terminal:**

**Réussir différents types de déplacement dans l'eau.**

Source : Lorraine Vallée, Cégep de Rosement

XII

**Grille d'appréciation à échelle descriptive pour la natation**

## Grille d'appréciation à échelle descriptive

Nom: _____ Groupe: _____

| critères | indices | pondération |
|---|---|---|
| nage au choix sur le ventre | sans support, une largeur | ☐ 4 points |
| | sans support, moins d'une largeur | ☐ 3 points |
| | avec support | ☐ 1 point |
| nage sur place, le tête hors de l'eau | 2 minutes | ☐ 3 points |
| | 40 secondes | ☐ 2 points |
| | 15 secondes | ☐ 1 point |
| nage sur le dos | sans support, une largeur | ☐ 4 points |
| | sans support, moins d'une largeur | ☐ 3 points |
| | avec support | ☐ 1 point |
| glisser sur le ventre, tourner sur le dos et continuer | glissement maintenu après le demi-tour | ☐ 2 points |
| | suspension mais brisure du glissement | ☐ 1 points |
| | les pieds touchent le fond | ☐ 0 point |
| aller en glissant sur le dos, revenir sur le ventre | sans contact au sol | ☐ 2 points |
| | avec contact au sol | ☐ 0 point |

Total: _____/ 15 points

Remarque : Considérant la description des indices qui ne laissent aucune ambiguïté, les cinq critères devraient être faciles à évaluer. La présentation des indices sur un plan horizontal plutôt que vertical est appropriée lorsque les critères ne comportent pas toujours le même nombre d'indices.

# Cours : Plongée sous-marine

**Objectif terminal :**

**Maîtriser l'exercice de récupération du masque et du tuba au fond de la piscine avec une entrée « banane ».**

Source : Donald Renauld, Cégep de La Pocatière

XIII

**Grille d'appréciation à échelle uniforme pour la plongée sous-marine**

## Grille d'appréciation à échelle uniforme

Nom _____ Groupe _____

| critères | indices | | | | total des points |
|---|---|---|---|---|---|
| | 3 points | 2 points | 1 point | 0 point | |
| **Banane:**<br>1) bonne hauteur<br>2) position du corps<br>3) angle d'entrée à l'eau | les 3 éléments réussis | 2 éléments réussis | 1 élément réussi | 0 élément réussi | |
| **Vidage du masque (au fond de la piscine):**<br>1) mouvements contrôlés (efficacité)<br>2) angle de la tête à 45 degrés en arrière<br>3) vidage complet | les 3 éléments réussis | 2 éléments réussis | 1 élément réussi | 0 élément réussi | |
| **Remontée sous contrôle:**<br>1) vitesse maximum (1 pied à la seconde<br>2) rotation complète<br>3) poing et bras levés | les 3 éléments réussis | 2 éléments réussis | 1 élément réussi | 0 élément réussi | |
| **Vidage du tuba:**<br>en remontant par « déplacement »<br>ou<br>en surface par « jet de baleine » | | réussi | | non réussi | |

Total: _____ / 11 points

Remarque : Dans une échelle uniforme, les échelons quantitatifs (tels que présentés dans cet exemple) offrent un degré d'objectivité supérieur aux échelons qualitatifs. Le jugement est moins subjectif puisqu'il s'appuie sur un décompte d'éléments physiques tels que la distance, la vitesse ou le nombre de fois. Cependant, dans une échelle descriptive, les indices permettent de distinguer clairement une action réussie d'une action moins réussie. L'échelle descriptive pourrait préciser ce qu'il faut entendre par « bonne hauteur » ou par « position du corps »: dans l'exemple fourni ici, la mesure de ces critères est laissée au bon jugement du professeur. Comparativement aux échelles descriptives, les échelles uniformes présentent un degré d'objectivité relativement faible.

# Cours : Musculation

**Objectif terminal :**

**Respecter les principes physiologiques associés à l'amélioration de la force et de l'endurance musculaires.**

Source : Serge Laferrière, Cégep de Bois-de-Boulogne

XIV

**Listes de vérification pour la musculation**

## Listes de vérification

Nom _____ Groupe _____

| critères | oui | non | pondération |
|---|---|---|---|
| Les charges augmentent lorsque l'élève a complété 13 répétitions dans sa 2e série ou après 7 séances avec la même charge. | ☐ | ☐ | 5 |
| Chaque séance d'entraînement est espacée d'au moins une journée de récupération. | ☐ | ☐ | 1 |
| Un minimum de 2 séries sont exécutées pour chaque exercice. | ☐ | ☐ | 1 |
| Chaque séance de musculation est précédée d'une période de réchauffement de 5 minutes. | ☐ | ☐ | 5 |
| Des exercices d'étirement sont effectués pendant 5 minutes avant les exercices de musculation. | ☐ | ☐ | 5 |
| Chaque exercice est exécuté selon un angle maximum d'amplitude. | ☐ | ☐ | 5 |
| La dernière répétition réussie dans la 2e série correspond vraiment à la dernière qu'il était possible à l'élève d'exécuter. | ☐ | ☐ | 2 |

| nombre de séances d'entraînement réalisées à la salle de musculation | pondération (points) |
|---|---|
| 24 et plus | 26 |
| 23 | 25 |
| 22 | 24 |
| 21 | 23 |
| 20 | 22 |
| 19 | 20 |
| 18 | 19 |
| 17 | 18 |
| 16 et moins | 10 |

Total : _____ / 50 points

Remarque : Certains critères peuvent facilement être évalués à la fin de la session lorsque l'élève remet à son professeur sa fiche d'entraînement. Le nombre de séances, le nombre de séries et le nombre de répétitions y sont déjà notés. D'autres critères peuvent exiger une évaluation attentive de la part du professeur pendant les dernières semaines de la session. Évaluer le processus requiert certaines évaluations ponctuelles de l'élève pendant qu'il réalise son programme d'entraînement.

# Cours : Danse aérobique

**Objectif terminal :**

**Au terme de son cours, l'élève devra présenter une composition de routine de danse aérobique d'une durée d'une minute en respectant les critères suivants :**

1) **En composition:** a) **respect des éléments obligatoires ;**
   b) **originalité (variété et utilisation des mouvements fondamentaux).**

2) **En interprétation:** a) **coordination, exécution des mouvements ;**
   b) **énergie ;**
   c) **utilisation de l'espace.**

Source : Ginette Laferrière Cégep Montmorency

## Grilles d'appréciation à échelle descriptive

**XV**

**Grilles d'appréciation à échelle descriptive pour la danse aérobique**

Noms : _____ Groupe : _____

_____

_____

_____

| Composition d'une routine aérobique | | |
|---|---|---|
| **critères** | **indices** | **pondération** |
| **respect des éléments obligatoires** | Tous les éléments obligatoires sont insérés dans la composition de façon consistante. Il y a un début et une fin très marqués qui encadrent bien le noyau de la chorégraphie. | 5 points |
| | Tous les éléments obligatoires sont présents mais sont insérés sans consistance. Le début et la fin de la routine sont à peine esquissés. | 3 points |
| | Quelques éléments obligatoires sont manquants. Le début et la fin de la routine sont à peine esquissés. | 1 point |
| **originalité** (variété et utilisation des mouvements fondamentaux) | L'enchaînement est très varié, les mouvements fondamentaux sont utilisés avec recherche et application. On y retrouve plusieurs éléments dans les composantes espace / temps. | 5 points |
| | L'enchaînement est moyennement varié. Certains mouvements sont utilisés à répétition. Les mouvements fondamentaux sont peu recherchés. On y retrouve passablement d'items dans les composantes espace / temps (patrons, changements de direction, mouvements en altemance, etc.) | 3 points |
| | L'enchaînement est peu varié. Les mouvements fondamentaux sont utilisés de façon insipide. On y retrouve peu d'éléments dans les composantes espace / temps. | 1 point |

## Interprétation d'une composition de routine de danse aérobique par équipe

| critères | indices | pondération |
|---|---|---|
| **coordination, exécution des mouvements** | Tous les membres de l'équipe sont très bien synchronisés. Les changements sont bien définis dans l'espace. Les mouvements sont contrôlés et soignés. | 5 points |
| | Les membres de l'équipe sont assez bien synchronisés. Quelques erreurs en ce qui concerne la justesse du mouvement. Quelques lacunes dans le positionnement des personnes dans l'espace. | 3 points |
| | L'équipe manque de cohérence et de mouvements de précision. Le travail de l'espace n'a pas été vraiment défini (changement). | 1 point |
| **énergie** | L'équipe est enthousiaste. L'accent est mis sur le plaisir et sur le dépassement de soi. Il se dégage une énergie dynamique et peu hésitante. | 5 points |
| | Certains membres de l'équipe ne sont pas à l'aise et l'enthousiasme est au neutre. Il se dégage une énergie peu dynamique et hésitante. | 3 points |
| | L'équipe manque totalement de dynamisme et d'enthousiasme. | 1 point |
| **utilisation de l'espace** | Les mouvements sont amples, l'équipe utilise tout l'espace de travail. | 5 points |
| | Les mouvements pourraient être amplifiés. L'espace de travail n'est pas utilisé à son maximum. | 3 points |
| | Les mouvements sont retenus et comprimés. L'espace de travail est sous-estimé. | 1 point |

Total _____ / 25 points

Remarque : Ces grilles d'appréciation peuvent sembler longues à administrer, mais elles s'appliquent à une équipe de quatre élèves à la fois. Un groupe de 24 élèves ne requiert alors que six évaluations plutôt que 24 : ce qui permet d'utiliser ces grilles dans une limite de temps raisonnable.

# Cours : Canotage

**Objectif terminal :**

**Maîtriser les techniques de l'appel et de l'écart.**

Source : Jocelyn Vézina, Cégep de Chicoutimi

XVI

**Grille d'appréciation à échelle descriptive pour le canotage**

## Grille d'appréciation à échelle descriptive

Nom _____ Groupe _____

| techniques | critères | indices | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 5 points | 3 points | 1 point |
| **appel: l'attaque** | position des épaules par rapport à la surface propulsive de la pale | parallèle ☐ | à 45 degrés ☐ | perpendiculaire ☐ |
| **appel: la propulsion** | immersion de la pale | complètement ☐ | à 50% immergée ☐ | à moins de 50% immergée ☐ |
| | angle de l'aviron par rapport au canot | parallèle ☐ | moins de 45 degrés ☐ | plus de 45 degrés ☐ |
| **écart: l'attaque** | angle de l'aviron à l'entrée par rapport au canot | parallèle ☐ | moins de 45 degrés ☐ | plus de 45 degrés ☐ |
| | distance du manche du plabord | appuyé ☐ | à 15 cm ☐ | à plus de 15 cm ☐ |
| **écart: la propulsion** | immersion de la pale | complètement ☐ | à 50% immergée ☐ | à moins de 50% immergée ☐ |

Total _____ / 30 points

Remarque : Le protocole d'administration doit être clairement défini afin que chaque élève soit évalué dans des conditions similaires. Ces éléments méritent d'être considérés lorsque l'élève est évalué dans un environnement qui peut difficilement être contrôlé, tel que sur une rivière. Aussi, dans cet exemple, l'évaluation de chaque élève à l'intérieur d'un temps limite ne peut être réalisée sans la collaboration de tous les élèves du groupe pour assurer une continuité dans le processus d'évaluation, surtout si le groupe compte un grand nombre d'élèves.

# Cours : Ski de fond

**Objectif terminal :**

**Maintenir un équilibre stable lors d'arrêts et de virages.**

Source : Ministère de l'Éducation, Évaluation pédagogique, Programme d'études secondaires : éducation physique, gouvernement du Québec, 1981, p. 185.

**XVII**

**Grille d'appréciation à échelle descriptive**

## Grille d'appréciation à échelle descriptive

Nom _____ Groupe _____

| critères | indices | pondération |
|---|---|---|
| **équilibre au moment des arrêts** | Contrôle sa position à l'arrêt. | 5 points |
| | Contrôle sa position à l'arrêt, mais utilise ses bâtons. | 4 points |
| | Chancelle, mais rétablit sa position avec des mouvements compensatoires. | 3 points |
| | Perd l'équilibre, touche le sol d'une main et rétablit sa position. | 2 points |
| | Tombe à l'arrêt. | 0 point |
| **équilibre au moment des virages** | Contrôle sa position durant le virage. | 10 points |
| | Contrôle sa position, mais avec des mouvements compensatoires. | 7 points |
| | Est déporté vers la ligne de pente, chancelle, mais reste debout. | 5 points |
| | Est déporté vers la ligne de pente, chancelle et tombe. | 2 points |
| | Ne réussit pas à tourner ses skis et tombe. | 0 point |

Total _____ / 15 points

Remarque : Bien que le nombre de trois indices constitue généralement un nombre suffisant, un plus grand nombre d'indices peut parfois s'avérer nécessaire pour couvrir l'ensemble des actions susceptibles d'être observées en rapport avec le critère évalué. La pondération peut varier d'un critère à l'autre lorsque, comme dans cet exemple, la réussite des « virages » est jugée plus importante que la réussite des « arrêts ».

# Cours : Techniques de relaxation

**Objectif terminal :**

**Être capable de gérer personnellement une séance de relaxation et d'en retirer des bénéfices.**

Source : Diane Madore, Cégep de Bois-de-Boulogne

## Liste de vérification

XVIII

**Liste de vérification pour les techniques de relaxation**

Nom _____ Groupe _____

**Dans un exposé écrit, l'élève relate son expérience à la maison; l'exposé est ensuite évalué selon les critères suivants:**

| critères | pondération |
|---|---|
| **programme personnel** | |
| les deux techniques sont clairement identifiées | 2 points |
| organisation de la séance: atmosphère, climat | 1 point |
| moment propice pour vivre l'expérience | 1 point |
| durée minimum de l'expérience: 30 minutes | 1 point |
| **une fois l'expérience terminée** | |
| relater le vécu réel | 2 points |
| originalité ou créativité exprimée | 2 points |
| comparaison avec l'expérience déjà faite en gymnase | 3 points |
| ressortir deux aspects positifs de cette expérience personnelle | 3 points |

Total ___ / 15 points

Remarque : Dans un cours de relaxation, l'élève peut être invité à exprimer par écrit son vécu en rapport avec une expérience personnelle de relaxation. Les bénéfices procurés par un tel cours peuvent difficilement être évalués par l'observation de gestes ou de mouvements. Le professeur utilise souvent un rapport écrit ou un journal de bord pour vérifier jusqu'à quel point l'élève réussit à appliquer les apprentissages acquis dans le cours.

Grille d'appréciation à échelle descriptive

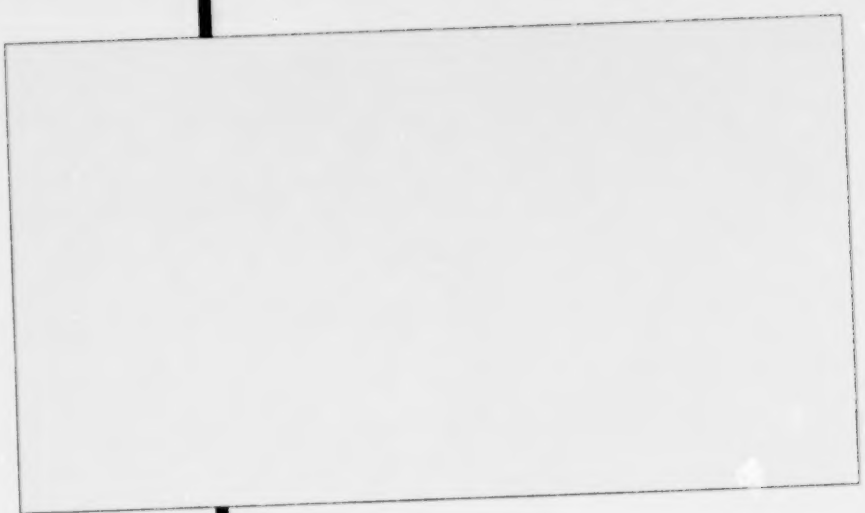
Nom: _____ Groupe: _____

| technique | critères évalués | indices | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ___ points | ___ points | ___ point |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

XIX Modèle de fiche d'observation

*Chapitre 3*

# Les fondements de la démarche proposée dans ce guide



# LES OBJECTIFS DES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Avant d'entreprendre une démarche visant à vérifier l'atteinte des objectifs fixés, il importe de bien distinguer les différents types d'objectifs pour préciser ceux qui pourront faire l'objet de l'évaluation sommative.

## Distinction entre les objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux

La responsabilité du professeur d'éducation physique consiste d'abord à s'assurer que les objectifs visés sont atteints avant de les évaluer. Pour atteindre l'objectif terminal, l'élève doit d'abord atteindre certains objectifs intermédiaires. Ces derniers sont évalués en cours d'apprentissage par l'évaluation formative. L'évaluation formative fournit à l'élève certains éléments d'information aux différentes étapes de son apprentissage ; elle permet d'identifier les difficultés afin de pouvoir ensuite suggérer les correctifs appropriés. L'évaluation sommative concerne plutôt l'atteinte des objectifs terminaux, c'est-à-dire les objectifs qui devraient être atteints au terme des 30 heures d'apprentissage.

Dans un cours de tennis, différentes habiletés motrices font l'objet d'apprentissage. La maîtrise de ces habiletés devrait donc apparaître parmi les objectifs terminaux. Or une habileté motrice n'est pas innée. Elle est le fruit d'un processus d'apprentissage organisé, structuré et dont la maîtrise nécessite l'exploitation d'habiletés cognitives et affectives.

Pour parvenir à une bonne *maîtrise du coup droit*, l'élève doit connaître la mécanique du geste et certains principes de balistique : il peut ainsi mieux conceptualiser le mouvement pour ensuite l'exécuter correctement. La connaissance de la bonne technique ne suffit pas, l'élève doit aussi pratiquer ce mouvement, identifier les erreurs qu'il commet et y apporter les correctifs nécessaires. Cet apprentissage fait appel à l'effort, à l'engagement, à l'esprit d'initiative, au sens critique, à la motivation et à la persévérance : toutes des qualités qui facilitent un bon apprentissage. La *maîtrise de la technique du coup droit* au tennis nécessite l'atteinte d'objectifs de savoir-faire, mais aussi d'objectifs de savoir et de savoir-être.

L'atteinte d'un objectif terminal d'ordre psychomoteur est intimement reliée à l'atteinte d'objectifs intermédiaires de nature cognitive et affective. En 1988, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science (DGEC, 1988, p. 2) soulignait d'ailleurs « la relation étroite et constante que les

objectifs de l'éducation physique au collégial établissent entre les connaissances, les attitudes et les habiletés et capacités physiques ».

La *maîtrise du coup droit* au tennis représente un exemple d'objectif terminal qui peut être atteint au terme d'un apprentissage spécifique. Si les professeurs d'éducation physique désirent vérifier l'atteinte d'un objectif tel que « les élèves auront développé une attitude positive envers la pratique de l'activité physique » ou tout autre objectif qui concerne « l'autonomie, la confiance en soi, le contrôle de soi, l'esprit de coopération, le respect de l'autre, une perception réaliste de son potentiel, un sens critique ou un comportement respectueux de l'environnement », ils peuvent faire apparaître ces objectifs parmi les objectifs intermédiaires et les évaluer dans le cadre de l'évaluation formative. L'atteinte de tels objectifs sera reflétée dans l'atteinte de l'objectif terminal.

Tous les éléments susceptibles de constituer un objectif intermédiaire peuvent être évalués dans le cadre de l'évaluation formative, l'évaluation sommative ne concerne que l'objectif terminal. En plus de distinguer l'objectif intermédiare de l'objectif terminal, il importe de reconnaître les différents niveaux de généralité des objectifs. Le tableau suivant présente ces différentes catégories d'objectifs en distinguant aussi les objectifs d'enseignement des objectifs d'apprentissage. Des exemples tirés du cours de tennis permettent d'illustrer chaque niveau d'objectifs.

XX

**Les différentes catégories d'objectifs**

| niveaux d'objectifs | types d'objectifs | exemples |
|---|---|---|
| buts de l'éducation physique au collégial | objectifs pédagogiques d'enseignement | contribuer à long terme à l'état de santé des élèves |
| objectifs de l'éducation physique au collégial | | faire acquérir la capacité de développer de façon personnelle et autonome ses habiletés motrices dans le contexte d'activités physiques |
| objectifs intermédiaires d'un cours | objectifs pédagogiques d'apprentissage | identifier les difficultés rencontrées dans la rotation des épaules lors de l'exécution d'un coup droit au tennis |
| objectifs terminaux d'un cours | | maîtriser la technique du coup droit au tennis |

## Les différents niveaux de généralité des objectifs

La distinction des différents niveaux de généralité des objectifs permet d'inclure dans l'évaluation sommative seulement ce qui fait l'objet d'un apprentissage spécifique. Ainsi, les objectifs ministériels représentent des énoncés abstraits et ne font pas référence immédiate à la réalité concrète et vécue de l'apprentissage. Si les objectifs intermédiaires et terminaux constituent des objectifs spécifiques qui se situent au niveau du cours, les objectifs ministériels constituent des objectifs beaucoup plus généraux se situant plutôt au niveau du programme.

Les objectifs ministériels explicitent la contribution de l'éducation physique aux finalités de l'éducation au collégial. Selon Angers et Bouchard (1973, p. 72), de tels objectifs jouent le rôle de la loi écrite: « ce sont des indications, des intentions pédagogiques, ils décrivent les comportements finals escomptés des élèves au terme d'une période donnée ». Dans un contexte de direction par objectifs, le ministre définit non pas des tâches à exécuter, mais des objectifs à atteindre en laissant aux collèges toute initiative et latitude dans l'emploi des moyens pour y arriver (Gariépy, 1973, p. 4). Les objectifs ministériels ne font que ressortir l'orientation générale du programme d'éducation physique.

Dans le contexte d'une approche critériée, c'est l'atteinte des objectifs spécifiques d'un cours qui est évaluée. L'objectif spécifique comporte un énoncé qui traduit une action observable et mesurable attendue de la part de l'élève ; cet objectif est basé sur un contenu spécifique d'enseignement et identifie une action qui ne peut être exercée qu'à la suite d'une intervention pédagogique. Cette action représente un résultat d'apprentissage.

Il importe cependant de s'assurer du lien logique entre cet objectif spécifique et l'objectif ministériel correspondant. Si aucun objectif ministériel ne démontre de lien de cohérence logique avec cet objectif spécifique, l'enseignant doit s'interroger sur la pertinence d'un tel objectif spécifique dans son plan de cours. Pour vérifier ce lien logique, Morissette (1984, p. 211) suggère le modèle d'induction-déduction développé par Deno et Jenkins.

L'induction est un raisonnement qui va du particulier au général ; si l'élève a atteint l'objectif spécifique en *maîtrisant la technique du coup droit*, j'en induis qu'il a atteint l'objectif ministériel correspondant qui consiste à *maîtriser différentes techniques de maniement, de projection et de réception*. Cet objectif ministériel représente un objectif plus général qui s'insère parmi l'ensemble des objectifs du programme d'éducation physique. Un tel niveau d'objectif est basé sur un contenu global d'enseignement et peut donc s'adresser à une variété de cours et non seulement au cours de tennis.

La déduction est un raisonnement qui va du général au particulier ; si l'élève doit atteindre l'objectif ministériel, j'en déduis qu'il doit réaliser les

objectifs spécifiques correspondants ; lors de l'évaluation, il pourra le démontrer en exécutant correctement les tâches spécifiées dans l'instrument de mesure.

Le raisonnement d'induction-déduction permet de vérifier le lien de cohérence logique entre les objectifs ministériels, les objectifs spécifiques d'un cours et éventuellement les tâches de mesure. Ce raisonnement doit pouvoir s'appliquer dans les deux sens : si l'élève a atteint l'objectif terminal du cours, j'en induis qu'il a atteint l'objectif ministériel correspondant ; s'il doit atteindre cet objectif ministériel, j'en déduis qu'il doit réaliser cet objectif terminal.

# UN MODE D'ÉVALUATION CONGRUENT AVEC LES OBJECTIFS POURSUIVIS

## Une évaluation critériée

Selon la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC, 1988, p. 2), les objectifs décrétés en 1988 « servent de point nécessaire de référence pour le ministère de l'Enseignement supérieur et la Science et pour les élèves du collégial ». Dans un tel contexte, l'évaluation des apprentissages doit déterminer dans quelle mesure les objectifs de l'éducation physique au collégial sont atteints. Comparativement aux évaluations normative et ipsative, l'évaluation critériée situe l'élève par rapport à l'objectif visé.

Avec l'évaluation critériée, la spécification des objectifs constitue une référence indispensable. La méthode d'induction-déduction permet de passer d'un énoncé général à un énoncé plus spécifique. Plus l'objectif devient spécifique, plus il permet de décrire la tâche que l'élève doit effectuer pour démontrer qu'il a atteint cet objectif. Les objectifs ministériels, de par leur niveau de généralité, pourraient prêter à interprétation alors que les objectifs spécifiques ne laissent qu'une seule interprétation possible. Ces objectifs spécifiques présentent des actions qui correspondent aux habiletés ou capacités que chaque élève se propose d'acquérir.

L'atteinte de l'objectif est définie par un critère de performance déterminé à l'avance : la performance de l'élève est alors confrontée au degré attendu de l'atteinte de l'objectif. Dans un contexte de sélection où il faut choisir le meilleur candidat ou évaluer ses chances de succès, l'évaluation normative apparaît plus pertinente en comparant les résultats de l'élève avec ceux des autres élèves d'un même groupe. Cette forme d'évaluation n'est cependant pas justifiée dans un contexte d'enseignement régulier où nous voulons plutôt vérifier l'apprentissage de chacun en fonction des critères d'apprentissage définis dans les objectifs.

Les professeurs d'éducation physique ne cherchent pas à distinguer les plus forts des plus faibles, mais plutôt à voir tous leurs élèves atteindre les objectifs qui leur étaient fixés. Ces objectifs doivent tenir compte des aptitudes et des antécédents de chaque élève en rapport avec l'activité enseignée. Souvent ces objectifs spécifiques doivent être individualisés afin que l'évaluation critériée puisse être équitable.

## Le rôle essentiel de l'évaluation formative

Bien que ce guide vise à suggérer une démarche pour l'évaluation sommative, il ne faudrait pas sous-estimer l'importance de l'évaluation formative. C'est la forme d'évaluation la plus susceptible de favoriser l'atteinte des objectifs de formation visés par l'éducation physique. Elle informe du degré d'atteinte de chaque objectif, incluant les objectifs de savoir-être.

Selon Tousignant et Morissette (1990, p. 194), le moment privilégié de l'évaluation formative survient en cours d'apprentissage, quand les renseignements qu'elle fournit à l'enseignant permettent de dépister les failles de l'apprentissage et suggèrent des activités susceptibles d'y remédier. C'est ce qui explique qu'on qualifie souvent cette forme d'évaluation de « continue » parce que l'enseignant se préoccupe à tout instant de la qualité de ses stratégies d'enseignement et de la rentabilité des activités d'apprentissage.

L'évaluation formative a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. Ainsi elle se situe au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, l'essentiel étant d'améliorer l'apprentissage pendant qu'il a lieu (Tousignant et Morissette, 1990, p. 200).

Effectuée en cours d'apprentissage, l'évaluation formative peut augmenter la confiance en soi en révélant à l'élève les progrès qu'il a accomplis et les habiletés motrices qu'il réussit à maîtriser ; elle vient ainsi confirmer la capacité de l'élève à progresser vers des apprentissages plus complexes. Expérimenter le succès aux différentes étapes de son apprentissage contribue à augmenter chez l'élève la perception positive de l'expérience vécue dans son cours d'éducation physique.

Pour créer les conditions les plus favorables à l'apprentissage, Roy (1991, p. 55) souligne l'importance de l'évaluation formative en ces termes :

> Les résultats des recherches font ressortir l'importance de l'évaluation formative et, plus particulièrement, la nécessité d'une rétroaction fréquente, spécifique et prescriptive pour favoriser l'amélioration des apprentissages. Les recherches expliquent l'influence positive de la rétroaction par le fait qu'elle permet de corriger les erreurs d'apprentissage, assure une progression des apprentissages, soutient la motivation des élèves et enfin, maintient leur engagement et favorise leur persistance dans les tâches d'apprentissage.

Dans le contexte de l'évaluation formative, il faut envisager le recours fréquent à l'auto-évaluation. Selon Scallon (II, 1988, p. 174), le sens critique et la capacité de s'auto-évaluer doivent être considérés comme faisant partie intégrante des connaissances et des habiletés requises à la réalisation d'une performance. La méthodologie de l'évaluation formative

doit donc tenir compte de la capacité des élèves à utiliser les outils d'observation et d'évaluation.

Pour habituer l'élève à apprendre par lui-même, il faut lui fournir les outils nécessaires afin qu'il puisse progresser à son rythme, apporter lui-même les correctifs nécessaires, agir lui-même sur l'amélioration de sa condition physique et constater lui-même les progrès réalisés. S'il peut lui-même identifier ses erreurs ou ses éléments techniques qui sont encore faibles, il est ensuite davantage motivé à apporter les correctifs nécessaires. S'il peut constater lui-même le progrès qu'il réalise, sa motivation est accrue, ses efforts plus grands et son apprentissage plus rapide.

Selon De Ketele (1986, p. 127), plusieurs recherches et la pratique courante avec les élèves d'une pédagogie « de l'autonomie » montrent que l'auto-correction est la seule forme de correction des démarches et des processus qui produisent les résultats escomptés : la non-reproduction des mêmes erreurs.

Les résultats de l'évaluation formative fournissent l'information nécessaire pour fixer les objectifs dont l'atteinte sera vérifiée par l'évaluation sommative. En décelant les problèmes éprouvés par l'élève en cours d'apprentissage, en identifiant les points forts et les points faibles de chaque élève, l'évaluation formative fournit au professeur d'éducation physique les informations qui lui permettront d'individualiser les objectifs que chaque élève devra atteindre dans le cadre de l'évaluation sommative.

En assurant les conditions optimales d'apprentissage, l'évaluation formative constitue une démarche qui augmente les chances de réussite. L'évaluation formative permet d'assurer les apprentissages alors que l'évaluation sommative viendra les sanctionner.

## Le contenu de l'évaluation sommative

Pour faire le bilan des apprentissages réalisés, l'évaluation sommative doit mesurer le degré d'amélioration de l'habileté ou de la qualité physique concernée comme conséquence de l'apprentissage. C'est en démontrant ce que l'élève a appris que nous pouvons établir un bilan objectif de son travail. Nous ne voulons pas mesurer l'habileté naturelle de l'élève antérieure à l'apprentissage, ni son degré d'aptitude pour l'activité. Nous ne voulons pas, non plus, mesurer les conditions d'apprentissage mais les résultats de l'apprentissage. Lorsque les conditions nécessaires à l'apprentissage sont satisfaites, les résultats de l'apprentissage peuvent en témoigner.

L'élève qui participe, s'engage, fournit des efforts, persévère, respecte les règles de ponctualité, fait preuve d'autonomie, d'esprit de collaboration et du sens des responsabilités, se place ainsi dans une situation qui augmente ses chances de réussir son cours. Si l'élève ne fournit pas d'effort, ne participe pas activement et s'absente trop souvent, l'évaluation sommative des apprentissages devrait démontrer que les conditions

essentielles à un bon apprentissage n'ont pas été respectées. En évaluant l'atteinte de l'objectif terminal, la note décernée devrait refléter ce manque d'effort et de participation de la part de l'élève.

Comme la note finale devrait être déterminée en fonction du contenu d'apprentissage, Barrow (1989, p. 82-83) s'interroge sur la légitimité d'une note qui serait décernée en fonction du critère « participation » :

> The practice of grading partly on participation is not uncommon. Those who would lower a grade because of excessive excuses from participation argue that the student who does not participate cannot hope to achieve the objectives of the course. More logically, a participation grade might be justified as a supplement to imperfect and incomplete skill assessments. Nevertheless, those who are opposed to grading directly on participation contend that absences from class are reflected in the achievement of the student anyway, and thus participation is an inconsequential factor. It is probably true that the final status of any student in well-organized programs of physical education will be somewhat lower as a result of reduced participation.

En introduisant, dans la composition de la note finale, diverses variables telles que la participation, la présence ou l'effort, on en arrive à ne plus savoir interpréter cette note. Selon Bookhart (1991, p. 35), cette pratique remet en question la validité de l'évaluation. Ces variables ne font pas l'objet d'apprentissage mais constituent des conditions nécessaires à l'apprentissage.

Plusieurs objectifs d'apprentissage permettent de préciser la formation offerte dans nos cours : nous ne devons pas pour autant nous sentir toujours obligés d'en évaluer l'atteinte. Il en est ainsi des objectifs de savoir-être.

## L'évaluation des objectifs de savoir-être

Lorsqu'un objectif vise à développer des attitudes susceptibles de jouer un rôle prépondérant dans la prévention en matière de santé, ce qui compte le plus c'est de tout mettre en oeuvre pour favoriser l'atteinte d'un tel objectif : structurer le cours en conséquence, élaborer des stratégies d'intervention appropriées et concevoir des activités d'apprentissage pertinentes. Selon Morissette et Gingras (1989, p. 44), l'acquisition d'une caractéristique affective se manifeste par des modifications dans les comportements qui s'y rapportent. Ces comportements peuvent être observés à l'aide d'une grille d'appréciation : selon De Ketele (1986, p. 181), les enseignants basent leur évaluation sur des comportements observés, alors que les psychométriciens se fondent sur des questionnaires, n'atteignant par là que des opinions ou des comportements déclarés.

La formation dans le domaine affectif implique la présence de renforcements, dont l'évaluation formative. Selon De Ketele (1986, p. 203), le développement du savoir-être sera fonction de la quantité de mises en situation d'auto-évaluation. **En fournissant à l'élève une fiche d'évaluation**

**formative qui lui permet d'évaluer lui-même le progrès accompli dans ses apprentissages du domaine affectif, l'enseignant assure une condition indispensable à l'atteinte de cette catégorie d'objectifs**. Pour ajuster ses comportements et réactions aux conditions environnantes, l'élève doit prendre conscience de ses comportements en présence de ses partenaires, de ses adversaires, sur un terrain de golf ou en montagne. Une fiche d'observation énonçant des critères relatifs à la communication et au travail en coopération pourrait ainsi servir à l'élève pour son auto-évaluation.

Si l'évaluation sommative certifie les apprentissages complétés au terme de la session, les objectifs affectifs, eux, ne peuvent être atteints au cours d'une session. Selon Morissette (1984, p. 309), ces objectifs portent à si long terme que les attitudes, les valeurs et les intérêts que les enseignants ont tenté de développer chez leurs élèves ne se révéleront peut-être que beaucoup plus tard au cours de la vie de ceux-ci, longtemps après avoir terminé leurs études.

Selon Bujold (1982, p. 82), la nécessité d'une évaluation sommative dans le domaine affectif n'est pas évidente. Si on évalue l'atteinte des objectifs affectifs de façon sommative, on impose d'une certaine façon aux élèves un ordre de valeurs absolu. Nombreux sont les auteurs et les penseurs à affirmer que ce peut être une atteinte grave à la liberté individuelle que de vouloir imposer un ordre quelconque de valeurs. De Ketele (1986, p. 217) appuie cette position en affirmant que la liberté, valeur revendiquée comme composante essentielle d'un vrai savoir-être, ne semble pas, de manière évidente, compatible avec les exigences de l'évaluation sommative.

**Exclure l'évaluation des objectifs de savoir-être de l'évaluation sommative ne doit pas être interprété comme visant à renier leur importance**. En rapport avec la formation multidimensionnelle et la prévention en matière de santé, ces objectifs doivent être précisés afin de déterminer les modes d'intervention les plus adéquats et créer un contexte favorable à leur atteinte. Il importe de créer des situations d'apprentissage favorables à l'atteinte de ces objectifs sans se sentir obligé de les évaluer dans le contexte de l'évaluation sommative. L'élève doit être placé dans un contexte où il peut apprendre par lui-même, se prendre en charge, effectuer des choix responsables, assumer ses responsabilités et progresser de façon autonome dans des tâches nouvelles.

## Un seuil de réussite accessible à tous

Pour développer une attitude favorable à la pratique de l'activité physique, l'élève doit vivre une expérience de succès dans son cours d'éducation physique. Pour lui fournir l'occasion de connaître le succès et de percevoir le progrès réalisé, le professeur d'éducation physique doit fixer des seuils de réussite qui soient atteignables. Tout en étant adaptés aux capacités de chacun, ces seuils de réussite doivent être suffisamment stimulants pour créer de la motivation. Afin de valoriser la réussite, le niveau d'atteinte de l'objectif exigé doit aussi être accessible.

Tout seuil de réussite doit être établi à partir d'objectifs qui ont été clairement compris par l'élève. Sa motivation à relever le défi que représentent ces objectifs dépendra en grande partie de son degré d'appropriation de ces objectifs, c'est-à-dire jusqu'à quel point il a fait siens ces objectifs. Il devient alors plus facile de convaincre l'élève que ces objectifs ne pourront être atteints sans efforts et sans son engagement personnel. S'approprier les objectifs signifie aussi les avoir compris et intégrés dans ses schèmes d'action. Il ne suffit donc pas de communiquer un objectif aux élèves, mais il faut aussi s'assurer que cet objectif répond à leurs besoins, est pertinent avec les objectifs de formation poursuivis par les cégeps, qu'il est suffisamment ambitieux pour déterminer un progrès dans l'apprentissage, mais suffisamment adapté pour être atteint par tous les élèves (De Ketele, 1986, p. 128).

Afin que l'évaluation sommative ne provoque pas d'inquiétude chez l'élève et qu'elle ne constitue pas une expérience traumatisante, les élèves doivent bien comprendre ce sur quoi ils seront évalués. Comme la motivation au travail est liée à la recherche du succès, l'évaluation est utile pour stimuler les élèves et leur faire comprendre la qualité et la quantité de travail qu'ils doivent fournir. Les élèves ont besoin d'une exigence extérieure qui leur fixe des normes de performance.

Dans sa recherche sur l'apprentissage au collégial, Roy (1991, p. 45) concluait : « L'enseignant peut renforcer les attitudes positives des élèves envers eux-mêmes et envers l'apprentissage en structurant les tâches de façon à ce qu'ils vivent des expériences de succès. L'expérience de la réussite est directement reliée à l'amélioration de l'image de soi. » Le professeur d'éducation physique doit préciser auprès de l'élève ce que veut dire « réussir » l'objectif fixé. Il importe d'éviter les différentes interprétations susceptibles d'engendrer chez l'élève déceptions et frustrations au moment de l'évaluation.

Le seuil de réussite est déterminé à partir de critères et d'indices précis qui ont été préalablement identifiés pour mesurer le degré d'atteinte de l'objectif. Ces critères et indices figurant sur l'instrument de mesure doivent être connus et compris des élèves bien avant le moment de l'évaluation, d'une part pour constituer un élément de motivation, d'autre part pour éviter l'élément surprise. Il importe également que ces indices tiennent compte du niveau d'habileté déjà observé auprès du groupe. Selon Barrow (1989, p. 65), la définition des seuils de réussite et la pondération des facteurs évalués provoquent trop souvent confusion et frustration chez l'élève.

L'évaluation du savoir-faire de l'élève ne doit pas se faire au détriment du savoir-être. Si les exigences demandées à ce dernier outrepassent ses capacités sur le plan de la performance, la frustration de l'insuccès risque d'avoir des répercussions sur sa confiance en soi et son estime de soi : l'élève risque même d'arriver à détester l'activité physique.

## Une évaluation instrumentée

Dans le cadre de l'évaluation formative, les professeurs d'éducation physique n'ont pas toujours recours à des instruments de mesure pour fournir une rétroaction sur les progrès d'apprentissage des élèves. Leur évaluation est souvent accomplie de façon informelle en cours d'apprentissage : cette évaluation est souvent alimentée par des observations plus ou moins intuitives.

L'évaluation sommative comporte cependant plus d'exigences. Puisqu'un jugement sera porté pour certifier les apprentissages réalisés, il doit être fondé sur des données valides et objectives.

L'approche humaniste préconisée par la formation multidimensionnelle et le développement d'attitudes positives commande toutefois une approche de l'évaluation qui demeure humaine. Or, sans être tout à fait intuitive ou informelle, l'évaluation instrumentée peut être considérée humaine si elle est sensible aux conditions de réussite de l'élève. Une telle approche semble difficilement conciliable avec l'utilisation de tests standardisés : ces tests sont généralement conçus pour sélectionner les candidats possédant le plus d'aptitudes dans un sport donné. Bien que fournissant des informations objectives, ce type d'instrument de mesure est rarement adapté à l'objectif terminal ; de plus, il ne permet pas de tenir compte des différences individuelles qui caractérisaient les élèves au début de l'apprentissage.

Selon Aten (1991, p. 11), les tests formels de performance exercent souvent un effet de découragement auprès des élèves, les incitant ainsi à ne pas fournir leur plein potentiel. Pour une approche plus humaine, les spécialistes en mesure et évaluation recommandent l'évaluation subjective plutôt que l'évaluation avec tests standardisés. L'évaluation normative devrait ainsi céder sa place à l'évaluation critériée.

Afin que l'évaluation sommative s'intègre davantage dans le processus d'apprentissage, il est préférable que les instruments utilisés soient plutôt construits sur mesure. Selon Hensley (1990, p. 42), l'observation représente une forme d'évaluation subjective qui est relativement simple, facile à utiliser et adaptable à la plupart des situations. Contrairement aux tests formels, l'observation permet d'évaluer non seulement le produit, mais aussi le processus :

> Observational analysis differs from the more structured performance tests in that the process, rather than the product, is measured and evaluated. Subjective evaluations have typically been criticized in the litterature for not being valid or reliable, but the authors would propose that this is because teachers have not been adequately trained to implement such methods. We are the professionals when it comes to physical education. If we are not capable of using professional judgment in the assessment of our students, then who is ? Greater emphasis should be placed on developing those skills that are needed to effectively observe and evaluate student performance and behavior.

Selon Aten (1991, p. 11), les professeurs d'éducation physique peuvent réussir leur évaluation subjective en se préparant en conséquence avec des critères, des indices et une pondération clairement définis :

> Physical education teachers are expected to be the experts in the knowledge (cognitive aspects) of motor performance. If we possess the knowledge, the application of subjective evaluation of students' performance in physical education should be an expected and defensible grading practice. **As physical educators, we must do our best to see that we are fair in our subjectivity. We can do this through use of ratings, criteria, and through preparedness.** When subjectively evaluating physical education students, we must evaluate motor performance according to predetermined standards. This form of evaluation requires the teacher to be very knowledgeable of motor performance related to each specific activity.

Kneer (1991, p. 10) reconnaît aussi la compétence des professeurs d'éducation physique à juger subjectivement la performance de l'élève à partir d'une série de critères préétablis. Bujold (1982, p. 53) considère que la qualité de l'évaluation subjective tient à la compétence de celui qui l'exerce : or la compétence des professeurs d'éducation physique dans le champ des habiletés motrices et des déterminants de la condition physique ne saurait être mise en doute. Nous pouvons faire confiance à leur qualité d'observateur pour une évaluation juste et équitable à la condition que cette observation présente et respecte les composantes d'une démarche instrumentée.

Si les professeurs d'éducation physique ne possédaient pas la compétence voulue pour effectuer une évaluation subjective, ils devraient alors avoir recours au test standardisé. L'utilisation d'un tel instrument de mesure ne requiert pas l'expertise d'un spécialiste en éducation physique : le test étant déjà construit, il ne reste plus qu'à l'administrer. Si le collège ne pouvait compter sur la présence d'un professeur d'éducation physique possédant une formation universitaire adéquate, l'utilisation du test standardisé serait alors justifiée.

L'évaluation subjective comporte des avantages indéniables, toutefois, selon De Ketele (1986, p. 108), elle requiert un cadre de référence qui permettra de recueillir des données objectives. Les enseignants jugent leurs élèves à travers ce cadre de référence en sélectionnant, en interprétant et en organisant les informations dont ils disposent.

**Des critères basés sur la spécification des objectifs terminaux et des indices précisant les caractéristiques d'une exécution réussie ou manquée permettent d'évaluer la performance de l'élève de la façon la plus objective possible**. Un tel encadrement permet ainsi de porter un jugement adéquat lors de l'observation d'un geste qui présente un caractère momentané et qui ne laisse souvent aucune trace.

Tousignant et Morissette (1990, p. 169) nous rappellent d'ailleurs l'importance devant être accordée à la qualité des instruments de mesure. Lorsque ces instruments nous procurent des renseignements valides et

objectifs, nous améliorons du même coup la qualité de l'évaluation qui en découle. Selon Tousignant et Morissette (1990, p. 180), les instruments de mesure sont jugés « fiables » si les résultats obtenus représentent assez bien les apprentissages que nous cherchons à mesurer, s'ils reflètent assez fidèlement la réalité de ces apprentissages ; c'est pourquoi ils nous inspirent une certaine confiance. Ils sont « fiables » si nous pouvons nous appuyer sur eux pour évaluer les apprentissages.

L'élève peut considérer la note qui lui est décernée injuste parce que son professeur semble manquer d'objectivité, parce que son professeur l'évalue sur des aspects qui n'ont aucun rapport avec les objectifs du cours ou parce que l'évaluation subie n'est aucunement congruente avec l'enseignement reçu. Autant le professeur que l'établissement ont la responsabilité de fournir des informations quantifiables et objectives sur l'apprentissage de l'élève.

## Les caractéristiques d'un instrument de mesure de qualité

Les qualités de la mesure utilisée dans l'évaluation sommative sont en partie dictées par son caractère de sanction. Ce caractère de sanction impose une certaine rigueur à plusieurs aspects du scénario. Selon Morissette (1989, p. 160), la crédibilité d'une note prend sa source dans la compétence de celui qui la donne. On comprendra, par exemple, que l'évaluation sommative doit être confiée à des personnes autres que l'élève lui-même.

Pour élaborer un instrument de mesure de qualité, les spécialistes en mesure et évaluation (Morissette 1984, p. 134 ; Bissonnette 1991, p. 30 ; Barrow 1989, p. 27 ; Racine 1982, p. 94 ; Bujold 1982, p. 52) reconnaissent qu'**il importe d'abord de respecter le critère de validité. L'instrument mesure-t-il ce qu'il est supposé mesurer ? Y a-t-il congruence entre la tâche que l'élève doit accomplir et l'objectif spécifique** ? Selon Morissette (1984, p. 123), la congruence fait référence à l'accord logique entre la tâche de mesure et son objectif spécifique correspondant. Selon Ouellet (1983, p. 193), c'est la validité de l'instrument de mesure qui lui confère sa crédibilité, puisqu'elle établit la confiance qui peut être manifestée à propos des informations, des données et de l'interprétation des résultats.

L'instrument doit mesurer ce qui a fait l'objet d'un enseignement ou d'un apprentissage. Selon Hould (1991, p. 33), pour être valide, un instrument de mesure doit être fidèle et pertinent :

> la fidélité est la qualité que possède un instrument de mesure de donner les mêmes résultats chaque fois qu'il est administré ;
>
> la pertinence fait référence à la relation étroite qui doit exister entre les items de l'instrument et les comportements attendus et prévus dans les objectifs spécifiques.

Dans le contexte d'une évaluation sommative critériée, la spécification des objectifs constitue le cadre de référence. **Une fois les objectifs terminaux ainsi spécifiés, il importe d'identifier les habiletés qui témoigneront de leur atteinte**. Selon Hensley (1989, p. 28), les habiletés choisies doivent être considérées les plus importantes et les plus représentatives d'une performance réussie.

Une autre qualité que les spécialistes en mesure et évaluation reconnaissent à l'instrument de mesure, c'est son degré d'objectivité. Afin que l'observation constitue une forme d'évaluation à la fois juste et équitable, elle doit présenter les composantes d'une démarche instrumentée. Comme l'observation comporte déjà une grande part de subjectivité, l'enseignant doit établir les critères dont il devra tenir compte dans son évaluation. Plus la fiche d'observation sera détaillée en critères et en indices précis, plus l'élève reconnaîtra lui-même qu'il méritait la note qui lui fut attribuée.

## Un outil de travail pratique

Lorsqu'il s'agit d'utiliser en classe un instrument de mesure pour l'évaluation sommative, les professeurs d'éducation physique sont souvent aux prises avec le dilemne du souhaitable et du réalisable (Hamon, 1991, p. 9). Ils voudraient évaluer l'atteinte de tous les objectifs terminaux ; évaluer le degré de maîtrise de chaque élément technique qui compose une habileté motrice ; évaluer l'acquisition de connaissances ; évaluer la capacité à se prendre en charge ; évaluer les attitudes associées à la prévention en matière de santé, etc.

La conception d'un instrument de mesure doit tenir compte du temps qui peut être consacré à l'évaluation en classe. Il importe de **délimiter d'abord le champ de l'évaluation sommative : le contenu qui a fait l'objet d'un apprentissage spécifique**. Comme le temps consacré à l'évaluation sommative ne doit pas empiéter sur le temps réservé à l'apprentissage, il importe de choisir parmi les objectifs terminaux celui ou ceux qui seront évalués. Aussi l'évaluation de chaque élève ne devrait pas excéder cinq minutes. Un cours de deux heures devrait donc suffire pour un groupe de 24 élèves.

Un cadre d'élaboration d'instrument de mesure qui a fait ses preuves permet de réduire l'écart entre la théorie et la pratique en mettant l'accent sur des tehniques qui sont simples et efficaces. Le cadre proposé dans ce guide a déjà été expérimenté auprès de 16 collèges du Québec : 83% des instruments de mesure élaborés ont affiché un degré de validité supérieur à ,70. De plus, l'utilité de ce cadre, sa simplicité et sa transférabilité à différents cours ont toutes été confirmées avec des résultats hautement significatifs (voir à cet effet LAFERRIÈRE, Serge. L'évaluation sommative en éducation physique : rapport de recherche PAREA , Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, 1993).

## L'élaboration d'un instrument de mesure

De nombreux auteurs ont développé, dans le passé, un cadre d'élaboration d'instruments de mesure pour vérifier l'atteinte d'objectifs du domaine cognitif, mais aucun n'en a encore développé pour les objectifs du domaine psychomoteur. Cependant, certains auteurs tels que Desrosiers et Godbout (1990) ont proposé des façons d'intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage, d'autres ont déjà formulé certaines recommandations susceptibles de conduire à l'élaboration d'un bon instrument de mesure (Hensley, 1990, p. 42) (Tousignant et Morissette, 1990).

Le guide du ministère de l'Éducation (DDE, 1990) proposant une démarche de construction d'instruments de mesure pour l'ensemble des disciplines présente quelques éléments susceptibles d'être utilisés en éducation physique. Un autre guide du ministère de l'Éducation (DGDP, 1984), celui-là plus spécifique à l'évaluation formative en éducation physique au secondaire, présente également quelques pistes intéressantes. Toutefois, c'est dans le tome II de Scallon *L'instrumentation* (1988), que nous retrouvons le plus de conseils pratiques concernant l'élaboration d'un instrument de mesure pour le domaine psychomoteur.

La démarche proposée ici s'inspire de différentes publications ; aussi elle fut développée avec la collaboration de Rémi Bissonnette de l'Université de Sherbrooke : ce dernier avait déjà conçu des instruments de mesure pour évaluer l'atteinte des objectifs de l'éducation physique au niveau primaire (Bissonnette, 1990). Bertrand Hould de l'Université Laval a pu fournir une expertise toute particulière avec son expérience dans la conception d'un modèle intégré d'identification des objets de mesure des habiletés motrices en éducation physique (Hould, 1990, p. 249).

La démarche proposée dans ce guide présente dix étapes à respecter pour élaborer un instrument de mesure de qualité.

Ces étapes sont :

1) le choix des tâches représentatives
2) l'identification de l'objet de mesure
3) l'identification du contexte de mesure
4) le choix de l'instrument de mesure
5) l'identification des critères
6) l'identification des indices
7) la spécification des critères et des indices
8) la détermination de la pondération
9) la présentation visuelle de la fiche d'observation
10) le protocole à respecter dans l'administration de l'instrument de mesure

En utilisant le cadre d'élaboration d'instruments de mesure proposé dans ce guide, le professeur d'éducation physique concevra et construira un instrument de mesure qu'il utilisera dans le contexte de l'évaluation sommative.

Tout instrument de mesure doit être adapté aux activités d'apprentissage et aux stratégies d'intervention privilégiées par chaque enseignant, c'est pourquoi il est préférable qu'il élabore son propre instrument de mesure. Dans le domaine des sciences sociales, aucun instrument de mesure ne peut être parfait. Ce guide n'a pas la prétention de fournir aux professeurs un outil qui leur permettra de parvenir à l'excellence dans leur évaluation sommative : il vise plutôt à proposer un cadre d'élaboration d'instruments de mesure qui leur permettra de faire une évaluation subjective qui soit plus valide et plus objective.

## 1) Le choix des tâches représentatives

Pour démontrer qu'il a atteint l'objectif terminal, l'élève doit exécuter certains gestes correctement. Ces gestes représentent les tâches de mesure qui sont congruentes avec cet objectif. Ainsi, dans un cours de tennis, pour démontrer qu'il *maîtrise la technique du service*, l'élève devrait pouvoir exécuter les gestes suivants :

*lancer de la main libre la balle à la hauteur maximale pouvant être atteinte par la raquette. Lorsque la balle tombe au sol, elle devrait tomber à un pied à l'intérieur du court, entre le serveur et le carré de service visé,*

*fléchir le coude de façon à ce que la tête de la raquette descende dans le dos,*

*monter la raquette avec un mouvement de flexion - extension du coude,*

*faire contact avec la balle lorsque le bras est en extension,*

*s'assurer que la balle fasse contact avec le centre du tamis,*

*après le contact, poursuivre le mouvement de la raquette vers l'avant et le bas,*

*exécuter ces gestes tout en réalisant la rotation des épaules ; l'épaule, située derrière au début du mouvement, se situe en avant à la fin du service,*

*exécuter un mouvement de pronation du poignet lors du contact avec la balle,*

*transférer son poids vers l'avant.*

Évaluer toutes ces tâches de mesure requerrait un temps énorme et ne permettrait pas d'évaluer chaque élève individuellement. Les professeurs d'éducation physique doivent donc choisir parmi tous ces gestes ceux qui leur apparaissent les plus représentatifs d'un service « bien réussi ». Ces éléments techniques seront alors identifiés comme les critères devant être utilisés dans la fiche d'observation.

Pour l'exemple du service au tennis, les trois tâches représentatives qui serviront à identifier les critères pourraient être les suivantes :

*1) le coude passe d'une flexion à une extension ;*

*2) le contact de la raquette avec la balle se fait lorsque le bras est en pleine extension vers le haut ;*

*3) les épaules exécutent un mouvement de rotation qui entraîne le transfert du pied arrière vers l'avant.*

Ce qui fait la valeur d'un instrument de mesure, selon Cardinet (1988, p. 24), c'est l'importance et la représentativité de l'échantillonnage de tâches utilisé, qui permettent de généraliser, à partir de l'échantillon observé, à l'ensemble de tous les objectifs terminaux spécifiés.

Si les objectifs terminaux d'un cours de tennis sont associés *à la maîtrise du service, du coup droit, du revers et de la volée*, l'enseignant peut choisir la technique du service Le geste du *service* est alors considéré comme une technique importante au tennis en plus d'être considéré représentatif des habiletés motrices qui ont fait l'objet d'apprentissage dans le cours de tennis.

## 2) L'identification de l'objet de mesure

L'identification de l'objet de mesure s'effectue à deux niveaux et ces niveaux ne sont pas mutuellement exclusifs.

***Au premier niveau : veut-on évaluer le processus ou le produit ?***

Lequel de ces deux objets de mesure est-il le plus congruent avec l'objectif spécifique ? Le processus fait référence à la démarche empruntée par l'élève pour parvenir à un résultat. Pour améliorer son niveau d'endurance musculaire, l'élève devra appliquer certains principes d'entraînement lors de ses séances de musculation : la régularité dans l'horaire des séances d'entraînement, l'étirement de la musculature et l'exécution des mouvements jusqu'à leur pleine amplitude se réfèrent au processus. Selon Scallon (II, 1988, p. 155), le cheminement, la démarche ou la procédure peuvent constituer un processus observable.

La manière dont l'élève s'y prend pour obtenir un résultat se réfère au processus. Au tennis, l'exécution de différents gestes nécessaires à la réussite du coup droit constitue le processus adopté par l'élève pour réaliser sa performance. Le processus se réfère alors à la façon d'exécuter un mouvement.

Quant au produit, il fait référence à la performance, c'est-à-dire le score réussi. Il peut s'agir d'un niveau d'habileté ou d'un niveau de condition physique. Le produit représente le résultat obtenu au terme de l'apprentissage. Dans un cours de musculation, le produit pourrait être évalué en

tenant compte des charges soulevées à la dernière séance d'entraînement de la session. Dans l'exemple du coup droit au tennis, le produit pourrait consister dans la performance réalisée quant au nombre de balles dirigées avec précision, régularité et puissance dans le court adverse.

Dans l'apprentissage d'habiletés motrices, l'aspect « technique » décrit habituellement le processus, tandis que l'aspect « performance » décrit plutôt le produit.

Les tâches de mesure doivent être congruentes avec les objectifs spécifiques, mais elles doivent aussi être choisies en fonction du contexte d'apprentissage. Elles doivent être cohérentes avec l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant au cours de la session. Si, durant la session, cet enseignant a mis l'accent sur le processus, il serait inopportun que les tâches de mesure n'évaluent que le produit. Ces tâches doivent donc être représentatives des apprentissages que l'élève a dû réaliser. Elles pourraient donc être connues des élèves, puisqu'elles ont déjà fait l'objet d'apprentissage.

***Au deuxième niveau : veut-on évaluer le degré de réussite ou l'amélioration ?***

Que l'évaluation porte sur le processus ou le produit, dans les deux cas, le professeur d'éducation physique peut vouloir mesurer le degré de réussite ou l'amélioration. Le degré de réussite fait référence au résultat final démontré au terme de la session. L'amélioration se réfère plutôt au progrès réalisé entre le début et la fin de la session.

Si des fiches d'observation sont déjà utilisées pour l'évaluation formative, les objectifs à atteindre peuvent être individualisés à partir des informations notées en cours d'apprentissage sur ces fiches, de sorte que chaque élève doit s'améliorer pour atteindre le seuil de réussite qui lui est fixé. Il n'est alors pas nécessaire d'administrer un prétest. L'amélioration semble moins compatible avec l'évaluation critériée mais davantage associée à l'évaluation ipsative.

Lorsque le professeur désire obtenir une mesure quantitative du progrès réalisé, il peut utiliser la formule de calcul de l'amélioration du progrès réalisé. Cette formule permet d'obtenir un résultat plus équitable que la simple soustraction entre le score du post-test et le score du prétest (Bissonnette 1991, p. 3).

**XXI**

**La formule de calcul du pourcentage d'amélioration**

$$\frac{\text{Résultat final} - \text{Résultat initial}}{\text{Résultat maximal} - \text{Résultat initial}} \times 100 = \text{\% d'amélioration}$$

À titre d'exemple : dans un cours de musculation, voici le résultat obtenu par un élève dans l'extension des jambes, la charge maximale réussie par un des élèves du groupe étant 120 livres.

| description de l'exercice | charge de la 2e semaine | charge de la dernière semaine | charge maximale |
|---|---|---|---|
| L'extension des jambes (lbs) | 40 | 100 | 120 |

Utilisant ce résultat fourni dans l'exemple, le calcul s'effectue ainsi:

$$\frac{100 - 40}{120 - 40} \times 100 = 75\ \%$$

Le choix de l'objet de mesure est déterminé par les objectifs spécifiques poursuivis et par le type d'enseignement offert. L'identification de l'objet de mesure permet de mieux préciser les tâches à évaluer et le type d'instrument de mesure requis.

## 3) L'identification du contexte de mesure

Dans sa taxonomie des objectifs du domaine psychomoteur, Harrow (1977, p. 56) identifie deux catégories qui sont plus spécifiques à l'éducation physique : les capacités physiques et les habiletés motrices.

Comme la mesure doit porter sur l'une ou l'autre de ces deux catégories, le contexte de mesure pourrait différer pour chacune de ces catégories. Mesurer le processus associé à l'amélioration de l'endurance musculaire s'effectue dans un contexte bien différent de la mesure du processus qui serait associé à la maîtrise du coup droit au tennis. L'endurance musculaire appartient à la catégorie des capacités physiques, tandis que le coup droit au tennis appartient à la catégorie des habiletés motrices. Dans les collèges, les capacités physiques sont souvent désignées sous le terme « les déterminants de la condition physique ».

Le contexte de mesure fait référence à la situation dans laquelle est placé l'élève lorsqu'il est évalué. Ainsi lorsque le professeur d'éducation physique désire mesurer le degré de réussite de l'élève dans une habileté motrice, il peut le faire dans une situation arrêtée et simulée ; ce contexte est désigné sous le terme IN VITRO. Selon Hould (1989, p. 67), le contexte

IN VITRO se réfère à une situation statique, créée artificiellement pour les fins de la mesure (contexte standardisé ou contrôlé).

Lorsque le professeur désire évaluer l'habileté motrice de l'élève pendant la pratique de l'activité, il s'agit alors d'un contexte IN VIVO. Selon Hould (1989, p. 67), le contexte IN VIVO se réfère à une situation d'évaluation dynamique appartenant à une situation réelle de vie ou de performance de l'activité (contexte usuel, naturel). L'élève est évalué pendant qu'il évolue en situation de jeu. L'activité est pratiquée selon les règlements qui régissent ce sport ; les habiletés techniques et tactiques sont alors utilisées dans une situation réelle de jeu. Dans un contexte IN VIVO, les conditions peuvent changer.

Pour mesurer une habileté motrice, le professeur a le choix entre le contexte IN VITRO et le contexte IN VIVO.

Pour mesurer un des déterminants de la condition physique, le contexte est légèrement différent.

Lorsque le professeur d'éducation physique désire évaluer chez l'élève son niveau de condition physique, il peut avoir recours à une épreuve d'évaluation formelle. S'il désire plutôt évaluer la démarche qui a permis à l'élève d'améliorer sa condition physique, il peut évaluer l'élève pendant qu'il réalise ses apprentissages en cours de session, donc pendant la pratique de l'activité.

Le professeur qui désire mesurer la consommation maximale d'oxygène obtenue par l'élève peut utiliser un test déjà éprouvé à cet effet, tel le test Léger-navette 20 mètres, à partir duquel il peut faire une prédiction du $VO^2$ max. Nous nous référons alors à une épreuve d'évaluation formelle.

Le contexte de mesure varie aussi en fonction de l'environnement dans lequel l'instrument de mesure sera utilisé. L'instrument peut différer selon qu'il est utilisé dans une pente de ski à une température de - 20 degrés, sur le bord de la piscine ou sur un terrain de football où le temps risque d'être pluvieux et venteux.

L'identification du contexte de mesure sert à mieux préciser le type d'instrument de mesure requis.

## 4) Le choix de l'instrument de mesure

Le choix de l'instrument de mesure est effectué en fonction de l'objet de mesure et du contexte de mesure déjà identifiés. Ce choix tient compte également des tâches représentatives de l'atteinte de l'objectif spécifique concerné.

### *La grille d'appréciation à échelle descriptive*

Si, dans un cours de volley-ball, je désire évaluer la façon d'exécuter la touche (le processus), si je suis intéressé à connaître le résultat démontré au terme de la session (le degré de réussite) et si en plus je désire évaluer chaque élève dans un contexte de mesure autre qu'en situation de jeu où chacun sera plutôt évalué isolément (IN VITRO), la grille d'appréciation à échelle descriptive s'impose alors comme choix logique.

La grille d'appréciation à échelle descriptive offre le meilleur degré de validité, puisque c'est l'instrument de mesure qui peut le plus décrire précisément ce en quoi consiste l'atteinte d'un objectif terminal. En fournissant une description précise des caractéristiques de l'habileté à observer, l'échelle descriptive donne une signification réelle à chaque échelon, facilitant l'observation et permettant d'enregistrer le résultat plus rapidement. Grâce à sa description des indices, la grille d'appréciation à échelle descriptive présente un degré d'objectivité supérieur à la grille d'appréciation à échelle uniforme ou à la liste de vérification.

L'utilisation d'une échelle descriptive permet de définir la caractéristique recherchée, de préciser les éléments qui font défaut, d'identifier l'erreur commise, de préciser les forces et les faiblesses de l'élève. Un tel diagnostic permet une meilleure rétroaction pour ensuite suggérer les correctifs appropriés. Si les mêmes fiches d'observation sont utilisées pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative, la grille d'appréciation à échelle descriptive offre un avantage indéniable. La fiche utilisée par l'élève dans le cadre de l'évaluation formative peut lui servir de modèle de référence en fonction de ce qui est attendu dans l'évaluation sommative (Scallon, II, 1988, p. 175).

Voici un exemple de grille d'appréciation à échelle descriptive pour le cours de volley-ball :

**XXII**

**Exemple de grille d'appréciation à échelle descriptive pour le volley-ball**

| technique | critères | indices | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 5 points | 3 points | 1 point |
| la touche | la position d'attente | mains au-dessus du front, coudes fléchis et genoux fléchis, | mains à la hauteur des épaules, jambes très légèrement fléchies | mains à la hauteur de la poitrine, jambes en extension |
| | le contact des doigts avec le ballon | coudes écartés, pouces et index formant un triangle | sous le ballon, pouces et index pointant vers le haut | derrière le ballon, coudes rapprochés |
| | la poussée du ballon | d'une flexion à une extension des coudes, extension simultanée des jambes | d'une flexion à une demi-flexion des coudes, aucune extension des jambes | les coudes demeurent toujours en extension, aucune extension des jambes |

### *La grille d'appréciation à échelle uniforme*

Bien que faciles à construire, les échelles uniformes fournissent peu d'informations sur le degré de maîtrise d'une habileté motrice. Comme les indices ne sont pas clairement spécifiés, le degré d'objectivité est grandement affecté par le niveau d'indulgence ou de sévérité du professeur. Les spécialistes en mesure et évaluation parlent alors de résultats qui risquent d'être influencés par l'effet « halo » (Hould, 1991, p. 109). L'échelle uniforme offre un degré de fidélité beaucoup plus faible que l'échelle descriptive, ce qui affecte son degré de validité.

Voici deux exemples de grille d'appréciation à échelle uniforme : le premier sert à évaluer la touche dans un cours de volley-ball et le deuxième concerne les déplacements et la communication dans un cours de basket-ball. Ces deux exemples présentent deux types d'échelons différents.

| critères | pondération | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 5 points | 4 points | 3 points | 2 points | 0 point |
| la position d'attente | excellente | très bien | bien | faible | médiocre |
| le contact des doigts avec le ballon | excellent | très bien | bien | faible | médiocre |
| la poussée du ballon | excellente | très bien | bien | faible | médiocre |

**XXIII**

**Exemple de grille d'appréciation à échelle uniforme pour évaluer la touche au volley-ball**

XXIV

**Exemple de grille d'appréciation à échelle uniforme pour évaluer les déplacements et la communication au basket-ball**

| critères | pondération | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 3 points | 2 points | 1 point | 0 point |
| **déplacements** | **toujours** | **souvent** | **parfois** | **jamais** |
| Ajuste ses déplacements avec ceux des partenaires et des adversaires. | | | | |
| Anticipe la direction du ballon et réagit rapidement. | | | | |
| Se démarque pour recevoir la passe. | | | | |
| Va récupérer le ballon au panier. | | | | |
| Effectue l'écran nécessaire à son partenaire qui se déplace avec le ballon. | | | | |
| **communication** | | | | |
| Modifie ses actions (placements, déplacements, attitudes, passes) de manière à transmettre aux autres les messages nécessaires. | | | | |
| Décode les informations que contiennent les actions des autres. | | | | |
| Discute stratégie pour déjouer l'équipe adverse. | | | | |
| Encourage ses partenaires. | | | | |
| Félicite ses adversaires. | | | | |

### *La liste de vérification*

Si, dans un cours de musculation, je désire évaluer comment l'élève a appliqué les principes d'entraînement pour parvenir à une amélioration de ses qualités musculaires (le processus) et si je désire évaluer chaque élève dans le contexte de ses séances de musculation (pendant la pratique de l'activité), la liste de vérification s'avère alors l'instrument de mesure le plus approprié. (Voir le tableau XIV, page 53.)

La liste de vérification permet de vérifier si l'élève a réalisé ou non une liste de tâches, d'actions ou de comportements déterminés ; elle ne permet cependant pas de distinguer si ces derniers ont été plus ou moins bien accomplis. Dans certains cours tels que les cours de conditionnement physique, de techniques de relaxation ou de plein air, la liste de vérification peut parfois s'avérer plus appropriée que la grille d'appréciation. Quand la liste de critères s'allonge, le peu de temps disponible pour l'évaluation sommative ne permet pas d'apprécier différents indices pour chacun des critères : la liste de vérification s'impose alors comme un choix logique.

Voici un exemple de liste de vérification servant à évaluer certains comportements démontrés par l'élève dans un cours de plein air : (source : Cégep de Limoilou)

XXV

**Exemple de liste de vérification pour le plein air**

| critères | oui | non | pondération |
|---|---|---|---|
| Fait une utilisation rationnelle de l'eau potable | ☐ | ☐ | 2 |
| Coopère avec les autres dans la réalisation d'une tâche communautaire (bois, feu, bouffe, etc.) | ☐ | ☐ | 4 |
| Contribue à la création d'un climat de détente | ☐ | ☐ | 3 |
| Remise son matériel et son équipement en ordre | ☐ | ☐ | 2 |
| Signale tout danger ou accident de terrain lors d'une randonnée | ☐ | ☐ | 2 |
| Ne retarde pas le groupe pendant l'activité | ☐ | ☐ | 3 |
| Attend les autres lors d'une randonnée | ☐ | ☐ | 2 |
| S'intéresse aux autres en écoutant ce qu'ils ont à dire | ☐ | ☐ | 3 |
| Se déplace pour mieux parler à quelqu'un | ☐ | ☐ | 2 |
| Respecte l'horaire établi | ☐ | ☐ | 4 |
| Retient une branche pliée pour laisser passer quelqu'un derrière lui | ☐ | ☐ | 2 |
| Porte des vêtements appropriés et en quantité suffisante | ☐ | ☐ | 4 |
| Agit au lieu de commander | ☐ | ☐ | 4 |

Dans la liste de vérification, le professeur d'éducation physique indique la présence ou l'absence du critère observé ; dans la grille d'appréciation, il apprécie plutôt le degré de présence ou d'absence du critère en utilisant des indices qui indiquent à quel point se situe la performance observée. Ces indices sont placés comme points de repère le long d'une échelle. La grille d'appréciation permet un jugement nuancé de chaque critère observé, ce que la liste de vérification ne peut permettre.

### *Épreuves d'évaluation (tests standardisés ou tests maison)*

Les épreuves d'évaluation sont généralement utilisées dans un contexte d'évaluation normative ; elles sont ainsi moins compatibles avec les objectifs poursuivis. Si, dans le cours, l'accent est davantage mis sur le processus d'apprentissage que sur la réalisation d'une performance optimale, la grille d'appréciation devrait être préférée à l'épreuve d'évaluation.

Pour être conçu en fonction des objectifs poursuivis et adapté à la démarche d'apprentissage, l'instrument de mesure a avantage à être

élaboré par le professeur lui-même. Toutefois le contexte de mesure peut favoriser l'utilisation d'un test standardisé.

Parmi tous les instruments de mesure possibles, le professeur choisit l'instrument qui répond le plus à ses besoins.

## 5) L'identification des critères

Les critères représentent des gestes, des mouvements, des actions ou des comportements qui peuvent être observés ; ils doivent être factuels et dénombrables. La *vitesse de la balle* peut être observée, mais non dénombrée à moins d'utiliser un appareil spécialement conçu à cet effet : l'oeil humain ne pourrait fournir qu'une information trop subjective. L'*endroit où tombe une balle* peut être observé et noté. Le *déplacement des pieds* dans l'exécution du coup droit au tennis peut également être observé et noté. Les critères correspondent aux « indicateurs » de l'atteinte de l'objectif.

Les critères choisis représentent les éléments de la technique qui sont les plus représentatifs d'une maîtrise réussie de cette technique. Le *lancer de la balle* au tennis est-il aussi représentatif que l'*extension du bras au moment du contact avec la balle* ? C'est ce type de décision qui permettra d'identifier les critères retenus.

Si l'élève peut faire le lien entre ces critères et les objectifs poursuivis, il est alors incité à s'y référer pour parvenir à une bonne maîtrise de la technique. Pour l'élève, les critères doivent donc être significatifs et intéressants.

Les critères doivent comporter des difficultés susceptibles de faire voir les variantes qui différencient un élève d'un autre. *Placer le pied gauche devant le pied droit* dans l'exécution du service au tennis peut représenter un élément important pour réussir cette technique, mais si tous les étudiants le font, un tel critère devient inutile. Pour distinguer les différents niveaux d'habileté, les critères doivent présenter divers degrés de réussite possibles.

Chaque critère doit être indépendant des autres critères figurant sur la même grille. Dans l'exécution du coup droit au tennis, *la hauteur de la balle frappée* est trop dépendante de l'*angle de la raquette au moment du contact avec la balle* pour en faire deux critères distincts.

Sur la grille, les critères doivent apparaître selon leur ordre d'apparition lors de l'observation. Ainsi, dans le coup droit au tennis, la phase de préparation doit précéder le moment de l'impact qui sera ensuite suivi de la phase d'accompagnement (follow through). En n'étant pas accomplis simultanément et en étant présentés dans cet ordre, ces trois gestes sont plus faciles à observer.

Compte tenu du temps qui peut être accordé à l'évaluation, le nombre de critères retenus doit être réaliste. En faisant d'abord une liste exhaustive des critères possibles, il devient plus facile de sélectionner ensuite les trois ou quatre critères les plus pertinents si le temps ne permet que d'en observer un nombre limité.

## 6) L'identification des indices

Les indices représentent les caractéristiques qui désignent chaque échelon le long de l'échelle.

Le choix des indices doit tenir compte du niveau d'habileté des élèves inscrits au cours. Ils doivent comporter un degré de difficulté suffisamment exigeant pour constituer un défi sans toutefois risquer de décourager. Cette remarque s'applique plus particulièrement à l'indice qui décrit la meilleure performance ; cette performance doit être réalisable. Dans le choix du degré de difficulté que présentent les indices, le professeur doit tenir compte du temps dont disposait l'élève pour parvenir à la maîtrise de cet élément technique.

Les différents niveaux de performance atteints par les élèves aux sessions précédentes constituent un point de repère particulièrement utile pour l'identification des indices.

Chaque indice doit être cohérent avec son critère (DEP, V, 1984, p. 16). L'élève doit facilement percevoir le rapport entre l'indice et le critère.

Chaque indice doit désigner une caractéristique bien distincte des autres indices. Le professeur doit d'abord identifier les indices qui figureront à chaque extrémité de l'échelle : quelle est la meilleure performance qu'il est raisonnable d'anticiper et quelle est la pire performance qui est susceptible d'être réalisée ? L'autre indice (dans le cas d'une échelle à trois échelons) doit ensuite décrire la performance qui se situe entre ces deux extrêmes.

Le professeur doit retenir le minimum d'indices possible en délimitant l'étendue de chacun de ces indices de façon à couvrir toutes les possibilités de mouvement ; ceci afin de favoriser une observation plus rapide. Lorsque le professeur observe un geste qui n'est pas couvert par la description des différents indices, l'enregistrement du résultat risque d'être retardé.

Le choix des critères et des indices peut être vérifié en consultant d'autres professeurs spécialisés dans l'enseignement de la même activité, leur aide peut être particulièrement utile surtout s'ils possèdent quelques années d'expérience dans l'enseignement de cette activité. Ce choix n'est jamais définitif : il doit être susceptible d'être modifié d'une session à l'autre.

*La détermination du nombre d'échelons*

Après avoir identifié les deux échelons extrêmes, le nombre d'échelons figurant entre ces deux derniers dépend de la diversité des indices susceptibles de caractériser le critère observé.

Souvent il suffit de trois points de repère pour constituer une échelle d'utilisation facile et efficace en classe. L'essentiel est d'opter pour une échelle qui décrit avec le plus de précision possible les trois niveaux d'habileté (Tousignant et Morissette, 1990, p. 32).

S'il désire obtenir une plus grande discrimination entre les différents niveaux d'habileté, le professeur optera pour un plus grand nombre d'échelons (Hensley, 1990, p. 42). Une échelle de cinq échelons peut parfois s'avérer nécessaire pour couvrir l'ensemble des actions susceptibles d'être observées en rapport avec le critère évalué. (Voir le tableau XVII, page 57.)

## 7) La spécification des critères et des indices

Pour éviter que le jugement du professeur apparaisse trop arbitraire, les critères et indices doivent être rédigés de façon précise : ils doivent être spécifiés par écrit et constituer un énoncé factuel. L'action ou le mouvement doit être décrit dans des termes qui font référence à un fait pouvant être observé et non à une hypothèse abstraite.

Un des indices est décrit de façon à bien définir, autant pour le professeur que pour l'élève, en quoi consiste la bonne exécution. Les autres indices situés le long de l'échelle doivent faire apparaître clairement ce qui les distingue de la bonne exécution.

Pour chaque critère et chaque indice, le professeur décrit le geste ou l'action de façon à ce qu'il n'y ait qu'une seule interprétation possible.

Les indices doivent être énoncés en termes simples à observer. Ils doivent être rédigés de façon précise et concise afin qu'ils puissent être lus rapidement lors de l'évaluation. Le vocabulaire utilisé doit être précis afin d'être compris par tous. L'indice peut aussi être représenté par une illustration. Un dessin ou une photo démontrant bien la caractéristique à observer évite souvent toute confusion possible. La relation entre le geste observé et l'indice apparaissant sur la fiche d'observation s'effectue plus rapidement si elle n'exige qu'un coup d'oeil plutôt que la lecture de l'indice.

Si les moyens technologiques disponibles ne permettent pas au professeur d'utiliser l'illustration, la description écrite de l'indice doit présenter l'action à la forme affirmative, aussi les verbes d'action doivent être employés au présent (DEP, V, 1984, p. 13).

Après avoir spécifié l'indice par écrit, le professeur doit vérifier auprès d'un collègue ce qu'il a compris dans la description de cet indice : peut-il identifier avec exactitude le geste posé par l'élève à partir de cette description ? Dans le cas d'un critère, peut-il identifier précisément l'élément technique dont il est question ?

Pour préciser les critères et les indices, le professeur a avantage à utiliser un vocabulaire qui rappelle la description des apprentissages réalisés, car les gestes observés doivent refléter les apprentissages qui ont été réalisés durant la session.

## 8) La détermination de la pondération

Comme l'évaluation sommative requiert une note chiffrée, le professeur doit attribuer une valeur numérique à chaque critère et à chaque indice. Comparativement à l'évaluation formative qui ne comporte aucune forme de pondération, l'évaluation sommative doit en présenter une.

Lorsque les critères sont aussi importants l'un que l'autre, la pondération peut être établie pour les indices seulement. Toutefois, si le professeur désire souligner l'importance d'un élément de la technique en rapport avec les autres éléments, il accordera plus de points à cet élément : une pondération sera alors établie pour les critères en plus des indices (Voir le tableau VII, page 45.)

Sur l'échelle, la pondération est nécessaire pour établir l'importance relative accordée à chaque indice. Cette pondération doit toujours comporter une valeur numérique, peu importe le type d'échelons utilisé, qu'il soit qualitatif ou quantitatif.

Lorsque le résultat peut être chiffré, l'échelle peut comporter des échelons quantitatifs. Quelle distance le nageur a-t-il parcourue en 30 secondes ? Combien de points les flèches totalisent-elles sur la cible ? Combien de fois l'élève a-t-il réussi à exécuter le bon mouvement ?

Lorsque le résultat provient d'une appréciation subjective à partir d'indices descripteurs plutôt que chiffrés, l'échelle comporte des échelons qualitatifs. Quelle trajectoire la raquette a-t-elle empruntée pour faire contact avec la balle ? Comment l'élève a-t-il utilisé son bras dans l'exécution du mouvement ?

Les points accordés à chaque indice doivent tenir compte de l'écart entre chaque degré de réussite. Lorsqu'il s'agit d'une mesure quantitative (échelons quantitatifs), l'écart est souvent le même entre chaque indice ; lorsqu'il s'agit d'une mesure qualitative (échelons qualitatifs), l'écart peut varier considérablement d'un indice à l'autre.

La pondération fournit les chiffres qui servent ni plus ni moins à établir le seuil de réussite.

## 9) La présentation visuelle de la fiche d'observation

Le professeur doit soigner la présentation visuelle de la fiche pour en faciliter la lecture et ainsi favoriser une compréhension rapide. Les critères et les indices à observer doivent apparaître sur une même feuille.

Il importe de concevoir une présentation de la grille qui permette d'enregistrer immédiatement l'évaluation de l'action ou du mouvement observé. Si le professeur dispose des moyens techniques à cet effet, il a avantage à illustrer les différents indices sur la fiche.

La compilation du résultat final doit s'effectuer selon une méthode qui soit rapide et efficace. Bien qu'il faille souvent prévoir une fiche par élève, la liste de tous les élèves d'un même groupe peut parfois être utilisée en y insérant différentes colonnes pour les critères et les indices observés.

## 10) Le protocole à respecter dans l'administration de l'instrument de mesure

Le respect d'un protocole d'administration contribue à réduire la subjectivité des personnes qui évaluent.

L'observateur évite de recourir à des interprétations différentes de celles qui sont prévues sur la grille d'appréciation : il évite d'ajouter un échelon à l'échelle ou d'accorder une note sans référence à l'échelle.

Le professeur devrait évaluer un seul élève à la fois ; il devrait, en outre, prévoir plus qu'un essai par élève. Le nombre d'essais accordés devrait cependant être le même pour tous les élèves d'un même groupe.

Lorsque l'élève est observé, il doit être placé dans un contexte s'apparentant le plus possible à une situation réelle de jeu. Par exemple, pour évaluer la *technique du service* au tennis, l'élève devrait se placer derrière la ligne de fond du court de tennis.

L'observateur fait en sorte que l'endroit où lui-même se place pour observer minimise chez l'élève la sensation d'être observé. La séance d'observation exige suffisamment de concentration de la part de l'élève : il importe de réduire au minimum l'impression d'être observé.

Le professeur doit éviter de se laisser influencer par l'aspect extérieur de l'élève, par son attitude et son humeur pendant qu'il exécute son mouvement.

Il est suggéré d'expliquer aux élèves pourquoi on les observe et à quoi serviront les résultats.

# OUVRAGES CITÉS


ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. « Qu'est-ce que le progrès continu ? », Prospectives, vol. 9, no 2, Montréal, avril 1973, p. 72.

ATEN Rosemary, et al. « Does subjective evaluation of students' performance have any place in grading practices ? », Journal of Physical Education, Recreation and Dance, avril 1991, p. 11.

BARROW, H.M. et al. Practical measurement in physical education and sport, 4th ed., Philadelphie, Lea & Febiger, 1989, 364 p.

BISSONNETTE, Rémi. Évaluation en activité physique, Faculté d'éducation physique et sportive, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1991, 405 p.

BISSONNETTE, Rémi. Évaluation en éducation physique au primaire, Faculté d'éducation physique et sportive, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1990, 199 p.

BROOKHART, S.M. « Grading Practices and Validity », Educational Measurement : Issues and Practice, vol. 10, no 1, 1991, p 35-36.

BUJOLD, Nérée. La formation dans le domaine affectif, Québec, S.P.V., Université Laval, 1982, 121 p.

BUJOLD, Nérée. La formation dans le domaine affectif ou Le développement des dimensions affectives de l'apprentissage, Contenu à l'usage des participants, Québec, Université Laval, 1992, 94 p.

CARDINET, Jean. Pour apprécier le travail des élèves, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, 1988, 133 p.

CHRISTOPHER, J.L. et al. « The Competency Grading : Controversy continues... », Journal of Physical Education, Recreation and Dance, avril 1991, p. 6-11.

CONFÉDÉRATION DES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES DU QUÉBEC. L'Éducation physique au collégial : une nécessité et un potentiel à exploiter, Québec, Éditions L'impulsion, 1992, 154 p.

CONFÉDÉRATION DES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES DU QUÉBEC. L'Éducation physique dans les collèges du Québec : défis à relever d'ici l'an 2000, Québec, Éditions L'Impulsion, 1991, 187 p.

DECKER, Robert. « Éducation au sport pour tous », Bulletin de la Fédération internationale d'éducation physique, vol. 60, no 1, 1990, p. 7 - 19.

DE KETELE, Jean-Marie. L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, 1986, 288 p.

DENO, S.L. et J.R. JENKINS. Un modèle pour les objectifs pédagogiques responsabilités et avantages, traduit par D. Morissette, Québec, Université Laval, 1974, 182 p.

DESROSIERS, P. et P. GODBOUT. Expériences d'intégration de l'évaluation à l'enseignement de l'éducation physique au secondaire, Québec, Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990, 259 p.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE. Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure, Québec, ministère de l'Éducation, huit fascicules, 1984, 215 p.

DIRECTION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉVALUATION. Guide d'élaboration d'instruments de mesure, Québec, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, ministère de l'Éducation, 1990, 41 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. Les objectifs ministériels de l'éducation physique obligatoire au collégial, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, 4 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Éléments de docimologie : Fascicule 2, Lexique, Québec, 1985, 23 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Guide d'évaluation en classe Évaluation formative, Éducation physique, Secondaire, Québec, 1984, 81 p.

DUNHAM, Paul Jr. « Evaluation for Excellence : a systematic approach », Journal of Physical Education, Recreation and Dance, août 1986, p. 33-36.

GARIÉPY, Wilfrid. Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques, Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaire, 1973, 58 p.

HAMON, Réjean. « Attention à l'objectivité », Propulsion, vol. 4, no 2, Québec, mai 1991, p. 9.

HARROW, A. J. Taxonomie des objectifs pédagogiques ; tome 3, domaine psychomoteur, Montréal, P.V.Q., 1977, 125 p.

HENSLEY, Larry D. Tennis skills Test manual, Reston, AAHPERD Publications, 1989, 64 p.

HENSLEY, L.D., J. R. MORROW et B.E. WHITFIELD. « Practical measurement to solve practical problems », Journal of Physical Education, Recreation and Dance, mars 1990, p. 42-44.

HOULD, Bertrand. « Un modèle intégré d'identification des objets de mesure des habiletés motrices en éducation physique », Actes du congrès de la CEEPQ, Québec, 27-29 octobre 1990, p. 249-253.

HOULD, Bertrand. Évaluation formative en enseignement, Département de mesure et évaluation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1991, 169 p.

HOULD, Bertrand. L'évaluation formative en éducation physique, Stage de perfectionnement, Québec, Université Laval, 1989, 81 p.

HOWE, R. et L. MÉNARD. « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages », Pédagogie collégiale, vol. 6, no 3, mars 1993, p 36-40.

KNEER, M.F. et al. « Does subjective evaluation of students performance have any place in grading practices ? » Journal of Physical Education, Recreation and Dance, avril 1991, p. 10-13.

MORISSETTE, Dominique. La mesure et l'évaluation en enseignement, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 423 p.

MORISSETTE D. et M. GINGRAS. Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, 286 p.

NADEAU, Marc-André. L'évaluation des programmes d'études, Québec, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1981, 474 p.

OUELLET, André. L'évaluation créative : une approche systémique des valeurs, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1983, 411 p.

RACINE, S. « La validité et la fidélité dans la mesure critériée ». Mesure et évaluation en éducation, vol. 15, no 3, mars 1982, p. 92-110.

ROY, Daniel. Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial, Rimouski, Service de recherche et de perfectionnement, 1991, 158 p.

ROY, Daniel. « Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ? » Pédagogie collégiale, Montréal, septembre 1991, p. 37-40.

SAINT-ONGE, Michel. « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? » Pédagogie collégiale, Montréal, décembre 1992, p. 23-28.

SCALLON, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages, Tome I : La réflexion, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 171 p.

SCALLON, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages, Tome II : L'instrumentation, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.

TOUSIGNANT, R. et D. MORISSETTE. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, 2e éd., Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 237 p.

VILLENEUVE, Pierre. Les employeurs québécois satisfaits des techniciens diplômés des cégeps, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, communiqué de presse, 17 novembre 1992.

**Code de diffusion : 1532-0406**